

Förskollärares uppfattningar om kommunikativt stöd för ökad inkludering i förskolan

- En kvalitativ intervjustudie

Namn: Emelie Andersson, Hannah Bergsman
och Jenny Karlsson
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LÖXA2G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT2020
Handledare:	Pernilla Lagerlöf
Examinator:	Anne Algers

Nyckelord: Inkludering, Kommunikation, Specialpedagogik, Förskola

Abstract

Problemformuleringen för denna undersökning baseras på Skolinspektionens (2017) kvalitetsgranskning gällande förskolors arbete med barn i behov av särskilt stöd. Rapporten visar att två tredjedelar saknar väl utvecklade arbetssätt för att kunna uppmärksamma och erbjuda varje barn det stöd de har rätt till enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018), Skollagen (SFS 2010:800) samt FN:s konvention om barns rättigheter (SFS 2018:1197). Detta kan innebära problem med likvärdighet, enligt rapporten. Syftet med studien är att öka kunskapen om förskollärares uppfattningar kring kommunikativt stöd och förutsättningar för att kunna ge sådant stöd, samt om kommunikation uppfattas kunna leda till inkludering. Detta gör vi utifrån frågeställningar som rör förskollärares arbetssätt för att öka inkludering med hjälp av kommunikativt stöd samt vilka förutsättningar de beskriver att de har för att kunna bemöta alla barns olika behov av kommunikativt stöd. Denna kvalitativa empiriska undersökning tar sin utgångspunkt i fenomenografisk forskningsansats med intervjuer som datainsamlingsmetod. Samtliga respondenter nämner både verbalt språk och alternativa kommunikationssätt, som bildstöd och tecken som stöd. Här framkommer en variation i respondenternas uppfattningar kring det verbala språkets betydelse. Oavsett vilka kommunikationssätt som beskrivs, framhäver förskollärarna vikten av att stötta barnen i att kunna uttrycka sig och göra sig förstådda. Vad gäller förskollärares förutsättningar framhäver respondenterna främst sina egna kunskaper som tillgång för att kunna bemöta alla barn och erbjuda kommunikativt stöd. Vidare framkommer även vikten av tid till diskussion och reflektion i arbetslag, med övriga kollegor, rektor och specialpedagog. Det framgår också att förskollärarna i sina uppfattningar kring rektorns ledning framhäver vikten av rektorns engagemang och intresse för verksamheten, samt dennes möjligheter att tillhandahålla de förutsättningar som pedagogerna behöver. Respondenterna lyfter även att kontakt med specialpedagog bidrar till att kunna erbjuda varje barn det stöd de har rätt till.

Förord

Den ursprungliga utgångspunkten för denna undersökning bygger på våra egna erfarenheter av olika arbetssätt för bemötande av barn i behov av särskilt stöd. Många gånger har vi upplevt att barn i behov av stöd blivit exkluderade istället för inkluderade i barngruppen. Vi har även sett hur bra det kan fungera att inkludera alla barn och anpassa verksamheten därefter. Därför ville vi, utifrån specialpedagogiska perspektiv på inkludering, undersöka och öka kunskapen kring förskollärares komplexa yrkesroll i förhållande till barn i behov av stöd, med särskilt fokus på kommunikation.

När denna studie genomfördes pågick samtidigt en pandemi världen över. För att minska smittspridning har Folkhälsomyndigheten i Sverige rekommenderat att hålla social distans, människor emellan. På grund av rådande omständigheter har arbetets genomförande påverkats.

Ett stort tack vill vi rikta till alla förskollärare som gjort denna studie möjlig. Först och främst tackar vi de som har deltagit i intervjuerna, särskilt under dessa rådande omständigheter. Vi vill också tacka övriga pedagoger i verksamheterna som möjliggjort att dessa förskollärare kunnat avsätta tid att delta i studien.

Vi vill tacka de förskolerektorer som engagerat sig i att hjälpa oss finna respondenter till denna studie.

Vi vill även passa på att lyfta och tacka vår handledare Pernilla Lagerlöf som varit ett stort stöd för oss i denna process. Tack också till Yvonne Karlsson som varit till hjälp för oss i utformandet av vår design inför detta arbete.

Emelie Andersson, Hannah Bergsman & Jenny Karlsson.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
2 Bakgrund	4
2.1 Det specialpedagogiska forskningsfältet – en tillbakablick.....	4
2.2 Inkludering och delaktighet	5
2.3 Skolinspektionens granskningsrapport	5
3 Syfte och frågeställningar	7
4 Tidigare forskning.....	8
4.1 Pedagogens roll i kommunikativt stöd och inkludering	8
4.2 Barngruppens storlek i förhållande till pedagogens roll och miljö i förskolan	9
4.3 Pedagogers förutsättningar att kunna stötta alla barn	10
4.4 Pedagogernas egen kunskap, kollegial diskussion och stöd	11
5 Forskningsansats och centralt begrepp.....	12
5.1 Fenomenografi	12
5.1.1 Uppfattningar	13
6 Metod och genomförande	14
6.1 Metodiska val.....	14
6.1.1 Intervju som metod.....	14
6.1.2 Transkription	15
6.1.3 Analysmetod	15
6.1.4 Urval	15
6.2 Etiska överväganden	16
6.3 Genomförande och databehandling	16
6.3.1 Genomförande av urval.....	16
6.3.2 Genomförande av intervju	17
6.3.3 Respondenter	18
6.3.4 Genomförande av transkription	18
6.3.5 Genomförande av analys	18
6.3.6 Trovärdighet och generaliserbarhet.....	19
7 Resultatredovisning.....	20

7.1	Kommunikation	20
7.1.1	Förskollärarnas uppfattningar om kommunikativt stöd.....	20
7.1.2	Förskollärarnas uppfattningar om sin egen roll.....	21
7.1.3	Förskollärarnas uppfattningar om miljöns roll i det kommunikativa stödet	22
7.1.4	Förskollärarnas uppfattningar om begreppet inkludering	23
7.2	Förutsättningar	24
7.2.1	Förskollärarnas uppfattningar om sin egen kunskap.....	24
7.2.2	Förskollärarnas uppfattningar om kollegial diskussion	25
7.2.3	Förskollärarnas uppfattningar om förutsättningar från rektor.....	26
7.2.4	Förskollärarnas uppfattningar om förutsättningar från specialpedagog	27
7.2.5	Förskollärarnas uppfattningar om tid för planering och reflektion.....	28
7.2.6	Förskollärarnas uppfattningar om barngruppens storlek	29
7.3	Sammanfattning av resultat	30
8	Diskussion	31
8.1	Resultat kopplat till tidigare forskning	31
8.2	Resultat i relation till förskollärares yrkesutövning.....	34
8.3	Förslag på vidare forskning	35
9	Referenslista.....	37
	Bilaga 1 – Informationsbrev till rektorerna	40
	Bilaga 2 – Informationsbrev till förskollärare.....	41
	Bilaga 3 – Intervjufrågor.....	43

1 Inledning

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) framgår att utbildningen ska vara likvärdig för alla som deltar. På uppdrag av regeringen gjorde Skolinspektionen år 2017 en kvalitetsgranskning för att uppmärksamma huruvida förskolor erbjuder alla barn förutsättningar att tillgodogöra sig likvärdig utbildning (Skolinspektionen, 2017). Syftet med den rapporten var att undersöka om förskolan har beredskap och arbetssätt för att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd. Skolinspektionen kommer fram till centrala resultat, varav ett vi valt att citera:

“Två tredjedelar av förskolorna bedöms ha mindre väl utvecklade arbetssätt. Detta kan innebära att barn som behöver stöd inte ges det i form av exempelvis bilder, tecken eller stöttning i lek och socialt samspel. Olikheterna i hur förskolorna bedriver arbetet kan innebära problem med likvärdighet” (Skolinspektionen, 2017, s. 6).

Med bakgrund mot denna del av granskningens resultat vill vi undersöka förskollärares uppfattningar kring olika arbetssätt för att öka alla barns inkludering i verksamheten, med fokus på kommunikativt stöd. Som framgår i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) och Skollagen (SFS 2010:800) har rektorn det yttersta ansvaret för att barnens behov tillgodoses. Med anledning av detta anser vi det vara av vikt att ta reda på vilka förutsättningar förskollärare beskriver att de får för att kunna genomföra sitt uppdrag i enlighet med dessa styrdokument. FN:s konvention om barns rättigheter (SFS 2018:1197) blev lag i Sverige den första januari år 2020, samma år som vår undersökning genomförs. I artikel tjugotre framgår det att ”barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv samt hjälp att aktivt delta i samhället” (SFS 2018:1197, artikel 23). Försättningsvis handlar det om stöd för att säkerställa att barnet får utbildning, men också förutsättningar för individuell utveckling (a.a.). I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det att barn som behöver extra stöd och stimulans ska ges detta, utifrån sina förutsättningar och behov. Som framgår av Skolinspektionens kvalitetsgranskning varierar förskolors arbetssätt för hur barn stöttas i sin kommunikativa utveckling, vilket innebär att alla barn inte får det stöd de har rätt till (Skolinspektionen, 2017). Problemet vi ser är att Skolinspektionens resultat inte överensstämmer med ovan nämnda skrivningar i styrdokumentet, därför anser vi föreliggande studie relevant att genomföra. Utifrån en fenomenografisk forskningsansats, undersöker vi hur fem förskollärare i en liten kommun utanför en större stad i Sverige beskriver sina uppfattningar om kommunikativt stöd, inkludering och egna förutsättningar för att kunna bemöta barns olika behov och förutsättningar.

”Här finns det ett behov och göra det för ett enskilt barn eller är det hela gruppen?” – Ida

Vi har ovan citerat en av respondenterna i studien och menar att citatet illustrerar ett dilemma kopplat till begreppet *inkludering* i förskolan. Vår definition av begreppet, samt tre specialpedagogiska perspektiv på inkludering skrivs fram i nästkommande avsnitt.

2 Bakgrund

I bakgrundsavsnittet presenteras olika perspektiv på specialpedagogik. Förutom kompensatoriskt och kritiskt perspektiv, beskrivs också det som Nilholm (2007) benämner som dilemmaperspektivet, vilket inrymmer sådana dilemman som citatet ovan kan kopplas till. Vidare skrivs vår definition av begreppen inkludering och delaktighet fram. Detta åtföljs av en kortfattad presentation av Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2017) samt dess relevans belyst utifrån skrivningar i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och Skollagen (SFS 2010:800).

2.1 Det specialpedagogiska forskningsfältet – en tillbakablick

Att erbjuda dig som läsare en tillbakablick över det specialpedagogiska forskningsfältet är en komplex uppgift, främst eftersom det är sprunget ur flera olika discipliner, som till exempel psykologi, sociologi och medicin (Asp-Onsjö, 2014). Genom att utgå ifrån det specialpedagogiska fältet i Sverige, har vi avgränsat våra teoretiska utgångspunkter till svenska förhållanden. Den specialpedagogiska inriktningen i pedagogisk verksamhet uppkom historiskt sett som en kritik mot den vanliga skolan. Den ansågs inte passa alla grupper av barn (Nilholm, 2007). Fram till 1970 var ett kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik, huvudsakligen influerat av psykologiska och medicinska teorier, vanligast (Asp-Onsjö, 2014). Tanken att kunna ge vissa grupper av barn särskilda resurser och erbjuda särskilda anpassningar ansågs vara av vikt för att kunna kompensera för brister hos den enskilda individen (Nilholm, 2007; Asp-Onsjö, 2014). Somliga menade dock att man ur ett sådant perspektiv snarare pekade ut och urskilde det onormala, än att fånga upp och inkludera alla grupper av barn i den vanliga skolan, skriver Nilholm (2007). Denna kritik gjorde att specialpedagogisk inriktning i verksamhet och forskning, i skeptikernas öron, fick en något negativ klang. Det ansågs segregering och nedvärderande att peka ut barn med "avvikande" beteenden. Ur denna kritik växte vad man idag kallar för det kritiska perspektivet, vilket främst kan anses förankrat i utbildningssociologiska teorier. Med ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik anser man att verksamheterna ska anpassas för att passa individens förutsättningar, snarare än att individen ska anpassa sig till verksamheten (Nilholm, 2007; Asp-Onsjö, 2014).

I motsats till det kritiska perspektivet, söks ur kompensatoriskt perspektiv förklaringar på barns individuella nivå och arbetsmetoder utarbetas för att kompensera för "problem". Dessa två perspektiv ses av Nilholm (2007) som varandras motsatser, en dikotomi, för forskare inom detta forskningsfält. Detta bidrog till att man började tala om specialpedagogikens dubbla funktion, nämligen att barn i behov av särskilt stöd kunde erbjudas detta i särskilda grupper, samtidigt som det ansågs kunna bidra till att öka klyftan mellan vad som ansågs " normalt" respektive "avvikande" (Asp-Onsjö, 2014). För att specialpedagogiska insatser och annan undervisning ska komma alla barn till gagn måste avvägningar ständigt göras och intressekonflikter ständigt hanteras. " Någon idealisk eller perfekt lösning som fungerar i alla lägen och för alla står i allmänhet inte att finna", skriver Asp-Onsjö (2014, s. 386) i sin beskrivning av ett tredje perspektiv på specialpedagogik, dilemmaperspektivet.

Nilholm (2007) argumenterar för att dilemmaperspektivet kan beskrivas som ett svar på det komplexa i att försöka dela upp fältet i två tydliga dikotomier. Perspektivet handlar om just det, utbildningssystemens komplexitet och motsägelsefullhet. Nilholm (2007) beskriver att barns olikheter och individuella förutsättningar gör att anpassningar av skolverksamheter kan bli svåra och komplexa. Det är därför av vikt att lärare inte låser sig fast vid metoder, arbetssätt och anpassningar, utan reflekterar kontinuerligt över möjliga konsekvenser som

olika beslut och sociala processer kan medföra. Diskussioner har alltså länge förts kring vilket det bästa och mest rättvisa sättet skulle vara för att organisera skolgången så att den bidrar på positiva sätt till alla barns utveckling. I den svenska utbildningshistorien har en bärande idé varit att skapa en skola för alla. Fram till 1990-talet talades det främst om att en skola för alla skulle bidra till integrering av barn med funktionshinder. Idag är det vanligare att man använder sig av begreppet *inkludering* (Nilholm, 2007).

2.2 Inkludering och delaktighet

Inkluderingsbegreppet inom specialpedagogik har alltså blivit allt vanligare på senare tid. Att tala om integration av barn i behov av särskilt stöd genom att använda integrering som begrepp, kritiserades för att handla mer om vart man placerade barnen, snarare än om dessa miljöer anpassades efter deras behov, skriver Nilholm (2007). Kritikerna föredrog istället begreppet *inkludering*, för att understryka vikten av att anpassa verksamheterna till barns naturliga olikheter. Det är inom det specialpedagogiska fältet som forskare och verksamma på området varit dem som intresserat sig mest för begreppet inkludering. Konsensus kring begreppet verkar dock vara svår att nå. Författaren tar upp att innebörden av inkludering riskeras att förskjutas av företrädare för mer traditionella synsätt och bli närmast synonymt med integrering. Nilholm lyfter även att vissa svenska forskare föredrar begreppet *delaktighet*. Björck-Åkesson (2014) utgår även hon från ett specialpedagogiskt perspektiv och beskriver begreppet delaktighet som en del av inkluderingsbegreppet. Författaren argumenterar för att delaktighet främst kan sägas höra till den sociala aspekten av inkludering. Vi tolkar det som att begreppen i hög grad berör varandra och till stor del förutsätter varandra.

För att göra en distinktion mellan begreppen som vi anser är av betydelse för denna studie väljer vi att definiera inkludering som ett övergripande och grundläggande begrepp i en skola för alla, och delaktighet som en viktig del av inkludering, detta i linje med Nilholms (2007) och Björck-Åkessons (2014) beskrivningar av begreppen. Vi väljer att vara öppna för att tolka begreppen som likartade och beroende av varandra, men lutar oss åt Björck-Åkessons (2014) beskrivning av delaktighet som främst den sociala aspekten av inkludering. Begreppet inkludering tolkar vi på samma vis som Nilholm (2007) när han beskriver dilemmaperspektivet. Inkludering utifrån det perspektivet innebär att helheten i verksamheten förändras från en normaliseringspraktik till att beakta barns naturliga olikheter och således anpassa verksamheten utifrån barns olika förutsättningar. För att en verksamhet ska bli inkluderande för alla barn, krävs alltså att förutsättningar finns för alla barn att vara delaktiga, enligt vår definition av begreppen. Pedagogerna i förskolan har en viktig roll i arbetet för barns ökade delaktighet. Detta lyfter Eriksson (2014) och skriver att delaktighet handlar om att få bli sedd och hörd, att barnen ges möjlighet att uttrycka sig och få dela med sig av sina uppfattningar. Det är även av vikt att intressera sig för och lyssna in det barnen uttrycker, för att barnen ska uppleva sig delaktiga. Upplevelsen att känna sig delaktig stärker barnets självkänsla, poängterar författaren. Samtidigt pekar hon på vikten av att det finns en medvetenhet om hur alla pedagoger i arbetslaget ser på barns delaktighet (Eriksson, 2014). I enlighet med vår definition av delaktighet har alltså pedagogerna och deras förutsättningar för kollegial diskussion en avgörande roll även i inkluderingsarbetet, menar vi.

2.3 Skolinspektionens granskningsrapport

Som nämndes i inledningen gjorde Skolinspektionen år 2017 en kvalitetsgranskning av förskolors arbete med barn i behov av särskilt stöd (Skolinspektionen, 2017). I granskningen ingick 35 förskolor. Empirin bygger på observationer med fokus på hur personalen bidrar till att skapa förutsättningar för alla barn att delta i verksamheten samt hur personalen arbetar för

att stödja barns samspel och lärande. Som komplement till dessa observationer intervjuades förskolechefer (som sedan första juli 2019 tituleras rektorer, reds. anm.), arbetslaget på de avdelningar som var föremål för observationer samt personal på andra avdelningar på samma förskolor. Även specialpedagoger (eller andra med stödfunktioner i förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd) intervjuades på majoriteten av förskolorna som ingick i granskningen. Antalet förskolor i granskningen är relativt få och resultaten kan, enligt författaren, ej ge en nationell bild av det undersökta syftet. Däremot kan granskningen, menar vi, bidra till att belysa risker med att förskolors arbetssätt varierar. I granskningen framkommer att två tredjedelar av förskolorna bedöms ha mindre väl utvecklade arbetssätt för att stötta barn i behov av särskilt stöd. En risk med detta bedöms vara att förskolors varierande förmåga att erbjuda barn det stöd de har rätt till, kan bidra till problem med likvärdighet (Skolinspektionen, 2017). Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 1, 9§) ska utbildningen som erbjuds i förskolan vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Därför anser vi att det är av största vikt att belysa Skolinspektionens resultat i ovan nämnd kvalitetsgranskning, eftersom den tyder på att likvärdighet i förskolan inte kan garanteras (Skolinspektionen, 2017).

Vi har, som nämnts i inledningen, valt att fokusera på den del av granskningens resultat som rör förskolans arbetssätt att uppmärksamma och stötta barn i behov av särskilt stöd. I vår studie har vi valt att särskilt belysa förskollärares arbetssätt för att möta barn i behov av *kommunikativt stöd*. Det framgår även i Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2017) att förskolechefer inte alltid ger personalen förutsättningar för att genomföra detta arbete, trots att det i skollagen tydligt står att det är rektorns ansvar att erbjuda alla barn det stöd de har rätt till (SFS 2010:800, kap. 8, 9§). Därför är det även, för vår studie, av intresse att ta del av förskollärares uppfattningar kring sina egna förutsättningar. Enligt kvalitetsgranskningen (Skolinspektionen, 2017) hade en tredjedel av förskolorna ett väl utvecklat arbetssätt för ändamålet och några av framgångsfaktorerna som nämns i rapporten är reflektionstid, kompetensutveckling och möjlighet att få stöd från till exempel specialpedagoger. Samtidigt framkommer således att majoriteten av förskolorna som ingick i granskningen inte ansågs ha tillräckligt utvecklade arbetssätt och att “detta kan innebära att barn som behöver stöd inte ges det i form av exempelvis bilder, tecken eller stöttning i lek och socialt samspel” (Skolinspektionen, 2017, s. 6).

Med detta som bakgrund ämnar vi, i vår studie, belysa förskollärares uppfattningar kring arbetssätt och förutsättningar för att kunna bemöta alla barns olika behov. Vi inriktar oss särskilt på de delar av arbetssätten som används för att stötta barn i sin kommunikation för att öka deras möjligheter till delaktighet, i såväl samspel med pedagoger som i samspel med andra barn. I läroplanen för förskolan står om delaktighet, som i tidigare stycket skrevs fram som en viktig del av inkluderingsarbetet i förskolan, att “Förskolan ska uppmuntra barnen att föra fram sina tankar och idéer och skapa förutsättningar för detta” (Skolverket, 2018, s. 6).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka förskollärares uppfattningar om kommunikativt stöd i förhållande till barns ökade möjlighet till inkludering. Med studien vill vi även undersöka vilka förutsättningar förskollärarna beskriver att de har för att kunna ge sådant stöd.

Detta ämnar vi undersöka utifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver förskollärare sitt arbetssätt för att öka inkludering med hjälp av kommunikation?
- Vilka förutsättningar beskriver förskollärare att de har för att kunna stödja barn i behov av särskilt kommunikativt stöd?

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare vetenskaplig forskning som knyter an till denna studies problem, syfte och frågeställningar. Undersökningarna i de avhandlingar och vetenskapliga artiklar som inkluderas i detta avsnitt bygger på olika metoder för insamling av empiri. Flertalet återfinns inom det specialpedagogiska forskningsfältet medan ett par av dem valdes ut ur det bredare pedagogiska forskningsfältet för att ge fler perspektiv på ämnen vi tar upp i analys och diskussion.

4.1 Pedagogens roll i kommunikativt stöd och inkludering

I sitt avhandlingsarbete undersöker Palla (2011) hur personal bemöter barn när deras ”beteende förbryllar”, som hon uttrycker det. Studien bygger på intervjuer med två specialpedagoger och femton slumpmässigt valda anställda i förskolan. Personalens uppgift i förskolan är att främja för en god social och kommunikativ gemenskap där inget barn ska känna sig ensamt, uppger Palla (2011) i sin studie. Hon gör i sin avhandling ett försök till att öppna upp för ny kunskap kring hur man diskuterar eller pratar om specialpedagogiska sammanhang inom förskolan.

I en studie gjord av Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) intervjuades 39 femåringar, utifrån frågor som berör deras eget inflytande i förskolan. På så sätt fick forskarna ta del av barnens uppfattningar kring delaktighet och vad det betyder för dem. Författarna argumenterar för barnets rätt till möjlighet att kunna påverka och delta i sin egen inlärningsprocess. De refererar till FN:s konvention om barns rättigheter (SFS 2018:1197) och lyfter att barn har rätt att uttrycka sina egna åsikter. Samtidigt poängterar författarna att barn bör erbjudas möjlighet att utveckla förståelse för sina egna rättigheter att uttrycka sig och att det måste innefatta att pedagogerna i verksamheten utmanar barnens förmåga att kunna yttra egna tankar och åsikter, samt bidra till att öka förståelsen för hur man kan påverka sin situation (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). I den del av resultatet som rör hur barn upplever sitt eget inflytande, framkommer att majoriteten av de intervjuade barnen anser sig ’ganska säkra’, som författarna benämner det, på att de får vara med och bestämma i lekar de initierat själva. Författarna skriver fram, att barnen upplever det som att förskollärarna bestämmer allt annat. De lyfter komplexiteten i att som förskollärare ansvara för att innehållet i verksamheten riktas mot målen i läroplanen och samtidigt öka barns delaktighet och inflytande över verksamhetens innehåll.

I Québec, Kanada, gjordes år 2010 en studie med syfte att undersöka pedagogers LSP-metoder¹ gentemot barn i förskolan. Forskarna har använt sig av videoobservationer som datainsamlingsmetod där man studerat måltidssituationer i förskolan (Bouchard m.fl., 2010). Resultatet presenteras i form av tabeller, likt en kvantitativ studie. Bouchard m.fl. (2010) undersöker LSP-metoder i kommunikation mellan pedagoger och barn. Det innebär att forskarna undersöker om och hur pedagoger följer upp barnets initiativ till kommunikation, hur de utmanar barnen i turtagning och om pedagogerna använder varierande verb och adjektiv i samtalen med barnen etcetera. I resultatdelen framgår att, hälften av pedagogerna visar brister i kommunikation med barnen enligt de olika LSP-metoderna, trots att samtliga har utbildning. Forskarna lyfter även att olika aspekter har spelat roll för resultatet av studien. För det första varade varje måltidssituation i endast cirka tolv minuter och för det andra argumenterar de kring förskollärarnas uppmärksamhet vid måltidssituationerna, att den brast när det var många barn att lägga märke till. Ett annat resultat hade kunnat nås om

¹ LSP = Promoting Language Skills in Children, (Bouchard m.fl, 2010).

observationerna pågått längre eller vid andra situationer diskuterar forskarna (Bouchard m.fl., 2010).

Pedagogens ledarskap studeras i förhållande till lärares förmåga att bemöta och stötta alla barn, i en deltagarorienterad studie av Olsson (2016). Lärare från olika skolformer deltog i diskussioner med utgångspunkt i lärarnas egna frågor, erfarenheter och kunskap kring ledarskap. I Olssons (2016) avhandling belyser hon komplexiteten i att som lärare interagera med barn i behov av särskilt stöd. Lärarna diskuterar kring barns behov av omsorg där tröst kan vara en del av lärarens uppgift i strävan mot att bygga upp barns trygghet och att dela barnets känsla. Det ligger i lärarens ansvar att se till att barnen känner sig trygga i den miljö de befinner sig. Att lärare uppmärksammar barnet är av vikt för att kunna skapa en ömsesidig förståelse, där lärare kan hjälpa barn att sätta ord på sina känslor. Som en del av lärarnas ledarskap beskrivs krav på ständig närvaro i all interaktion med barn. Lärarna i studien diskuterar kring det faktum att lärare faktiskt behöver ha ork till att ständigt vara närvarande i alla situationer.

Vad gäller barns förmåga att uttrycka sig i grupp, framgår i Olssons (2016) studie att lärarna arbetar för att försöka skapa förutsättningar för alla barn att tala inför gruppen. Lärarna diskuterar hur barn kan uppmuntras till kommunikation. Exempel som skrivs fram är att ställa öppna frågor som inte kräver förutbestämda rätta svar. Även rutinfrågor som barnen är vana vid, beskrivs av lärarna, som bidragande till att alla barn kan våga yttra sig i gruppen. Lärarna framhåller också att barn ska få välja att tala eller att vara tysta, så att tysta barn senare ska våga prata i grupp. Ett exempel nämns i Olssons (2016) avhandling i en lärares beskrivning av försök till att uppmuntra och hjälpa ett barn att tala inför hela barngruppen. Genom att erbjuda barnet ett samtalsämne som denne kunde utgå ifrån bidrog till att barnet vågade yttra sig. Vidare nämns ett tillfälle i Olssons (2016) studie, där lärarna argumenterar för värdet i barns yttrande och att barngruppen bör uppmuntras till att lyssna på varandra. Rutiner skrivs fram som ett stöd för barns förmåga att delta i aktiviteter. Rutinerna medför att de lättare känner igen sig och vet vad som skall hända, särskilt om både personal och barn är delaktiga i uppbyggnaden och upprätthållandet av dessa rutiner, resonerar lärarna i Olssons (2010) studie.

4.2 Barngruppens storlek i förhållande till pedagogens roll och miljö i förskolan

I Olssons (2016) studie tas svårigheter upp att i lärarens ledarroll både kunna se till hela barngruppens behov och samtidigt se till varje enskilt barns behov. För att bygga upp nära relationer till ett barn kan tid behöva tas ifrån de andra barnen och risken blir att något eller flera barn får mindre uppmärksamhet än andra. Vidare framkommer att lärarna vill skapa goda relationer till alla barn, där man tar i alla barns olika förutsättningar och behov i beaktning. Lärarna diskuterar utifrån en syn på lärande, som bygger på interaktioner mellan människor och det är i dessa barn lär sig, därför är en uppgift i ledarskapet att erbjuda dessa möjligheter där barn lär av varandra. I Olssons (2016) undersökning framkommer från lärarna att de anser att barngrupperna är för stora och att personaltätheten är för låg i relation till gruppen, för att kunna stötta alla barn.

Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson & Granlund (2010) undersöker i en studie hur personal i förskolan arbetar för att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd. Studien grundar sig på både kvalitativa och kvantitativa metoder såsom enkätundersökning och analys av en öppen fråga. Att barngruppens storlek kan påverka huruvida barn i behov av särskilt

stöd får den hjälp de behöver, har kunnat urskiljas i denna studie av Sandberg m.fl. (2010). Ett samband mellan minskat antal barn i barngrupper och pedagogers förmåga att uppmärksamma vilket stöd som tillhandahålls barn i behov av särskilt stöd. Detta stöd innefattar resurser från externa stödfunktioner, men även den utökade stöttning som alla barn får av de ordinarie pedagogerna i verksamheten.

Inom ett större forskningsprojekt, vilket handlar om hur barngruppens storlek påverkar olika delar av förskolans verksamhet, återfinns en artikel av Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan och Hellman (2016). Författarna skriver fram hur förskollärares uppfattningar om barngruppens storlek kan påverka dem i sin professionella roll. Syftet med artikeln är att beskriva och analysera förskollärares uppfattningar om hur en ideal förskolegrupp ska se ut för att kunna erbjuda barnen optimala förutsättningar för lärande. Metoden som använts vilar på fenomenografisk forskningsansats där förskollärarnas egna uppfattningar står i fokus och undersöks. Forskarna i denna studie har tagit del av enkätsvar från en större undersökning och som har genererats från öppna frågor. Utifrån de svar som rör förskollärares uppfattningar om barngruppens storlek har beskrivningskategorier identifierats och analyserats. Dessa benämns bland andra som 'Mindre grupp' inom vilken även barns delaktighet tas upp, 'förskollärares kompetens' och 'förskolans miljö'. I artikeln framkommer att det finns tidigare forskning som visar att barngruppens storlek kan ha betydelse för barns lärande och utveckling, men att lärartäthet också är en aspekt som bör vägas in. Liknande resultat presenteras i artikeln där det ur empirin oftare gick att urskilja uppfattningar som rörde lärartäthet i förhållande till antal barn, snarare än antal barn i gruppen. Pramling Samuelsson m.fl. (2016) skriver att förskollärare i sina beskrivningar om barngruppens storlek och dess påverkan på verksamheten till stor del fokuserar det individuella barnet. Förskollärarna uttrycker att tiden sällan räcker till för att se och följa alla barns lärande och utveckling, skriver forskarna fram i resultatet. Värt att belysa är att Pramling Samuelsson m.fl. (2016) i artikeln ställer sig frågande till om det kan vara stigande krav på förskollärares professionalitet och deras aktiva roll i barns lärande som bidrar mest till att förskollärare ofta känner sig otillräckliga i sin yrkesroll, snarare än barngruppens storlek.

4.3 Pedagogers förutsättningar att kunna stötta alla barn

I Pallas (2011) avhandling skriver hon att det ofta blir upp till personalen i förskolan att skapa förutsättningar såsom hur avdelningens dagsrytm och rutiner ska se ut. Hon diskuterar utifrån Foucaults beskrivningar kring styrning och kontroll som finns i förskolans värld. Palla (2011) beskriver om en disciplinär styrning som bidrar till bland annat att dessa förutsättningar är obestämda och outtalade. Genom att lära känna barnen och deras behov kan förskollärarna försöka skapa en ordning som stöttar barnen i att bemästra sin vardag, skriver Palla (2011).

Det framkommer i studien av Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson & Granlund (2010), att när personalen upplever att de får tillräckligt goda förutsättningar och stöd i arbetet med att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd, kan deras fokus läggas på att anpassa i miljön i verksamheten så att alla barn kan delta. På de förskolor där personalen utgår ifrån ett tydligt barnperspektiv samt ges förutsättningar att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd, uttrycker pedagogerna att de i hög grad får det stöd de behöver. Sådana förutsättningar kan till exempel innefatta tjänsteutbildningar och stöd från rektorn (Sandberg m.fl. 2010).

4.4 Pedagogernas egen kunskap, kollegial diskussion och stöd

För att nyansera det som hittills presenterats ur artikeln av Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan och Hellman (2016) om barngruppens storlek, bör det nämnas att samarbete mellan kollegor och gemensam strävan mot verksamhetens mål är faktorer som, i analysen av förskollärares uppfattningar, framträder som överordnade barngruppens storlek som förutsättning för att kunna stötta barns lärande och utveckling.

I en kvantitativ studie har Lindqvist och Nilholm (2013) gjort en enkätundersökning riktad till utbildningsledare i både förskola och skola. Det som är intressant för vår studie är att de vill ta reda på hur utbildningsledare svarar kring frågor som berör hur de arbetar för en inkluderande utbildning. I Lindqvist och Nilholms (2013) enkätundersökning hade man ställt en fråga med olika svarsalternativ, där man undrade vad rektorerna ansåg vara viktigt när man arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Vi vill lyfta vad rektorerna ansåg vara minst viktigt respektive mest viktigt i detta arbete. Enligt den insamlade dataempirin svarade 14% av rektorerna att det är viktigt att 'placera barnen i mindre sammanhang'. 96% av rektorerna ansåg att 'lärarens kompetens' är viktig när man arbetar med barn i behov av stöd. I samma studie framträdde det att rektorer i förskolan hade stor tilltro till den ordinarie personalen och att största delen av det pedagogiska ansvaret för arbetet med barn i behov av särskilt stöd låg hos dem snarare än hos specialpedagogen, medan skolans rektorer svarade att specialpedagoger är de som ska ansvara för specialundervisning.

Palla (2011) presenterar i sin avhandlings resultatdel hur förskollärare diskuterar tillsammans med specialpedagoger kring 'det sociala och kommunikativa barnet'. En förskollärare uttrycker en oro kring ett barns kommunikation och placerar, enligt Palla, detta barn i ett fack då barnet beskrivs som 'utåtagerande' och att problemet tillskrivs barnet. Men med en specialpedagog närvarande vid dessa samtal kunde nya perspektiv presenteras för förskolläraren, lyfter Palla (2011) fram. Detta bidrog till förskollärarens förmåga att se på 'problemet' med vidgade synsätt. Utifrån perspektiv där förskollärares mål är barnets välbefinnande, kan det bli lättare för pedagogerna att placera 'problemet' på verksamheten och inte hos det enskilda barnet beskriver Palla i sina argument för specialpedagogers betydelse.

I Olssons (2016) studie tar lärare upp att de många gånger enbart har sig själva och sin egen kunskap att förlita sig på i sitt ledarskap. Det kan innebära, skriver Olsson (2016), att lärare inte alltid känner sig tillräckliga i sin förmåga att erbjuda den tydlighet som krävs för att nå alla barn. Genomförandet av denna studie, då lärarna i samtalsgrupper fick möjlighet att diskutera ledarskap i relation till att kunna stötta alla barn, har bidragit till förändringar i deras synsätt på ledarskap lägger Olsson (2016) fram. Efter studiens genomförande har lärarna själva kommit att värdera sin egen kunskap högre och faktiskt insett att de besitter mer kunskap än de tidigare trott. De har även insett vikten av att lita på sin egen förmåga och blivit mer medvetna om hur deras egna handlingar påverkar barnen. I Olssons (2016) studie tas även upp att mer tid till kollegiala diskussioner efterfrågas. Vissa lärare påstår att det finns tid då man hade kunnat få till sådana träffar men att de inte känner att de har inflytande för hur den tiden skall användas. Lärare i Olssons (2016) studie uttrycker att de önskar mer stöd från specialpedagoger. Dels för stöttning i den egna professionella rollen och dels genom specialpedagogers direkta stöd i barngruppen.

5 Forskningsansats och centralt begrepp

I detta avsnitt beskrivs kortfattat fenomenografi som forskningsansats, hur ansatsen används i vår studie samt vilket centralt begrepp inom ansatsen vi valt att utgå ifrån.

5.1 Fenomenografi

Fenomenografi som forskningsansats handlar om att skapa kunskap genom att granska olika människors uppfattningar. Med denna ansats som utgångspunkt är avsikten att ta reda på hur människor uppfattar sin omvärld (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Tomas Kroksmark (2007) refererar till professor emeritus Ference Marton som, tillsammans med en forskargrupp för närmare fyrtio år sedan, etablerade denna forskningsmetodiska ansats. Med fenomenografisk kvalitativ metod vill vi få inblick i hur samma innehåll kan uppfattas av olika människor. Kontexten har stor betydelse eftersom varje individ avgränsar olika aspekter beroende på erfarenheter och sammanhang. Inom fenomenografin anses det vara av vikt att skilja mellan två olika livsvärldar, resonerar Kroksmark (2007). Han talar dels om människans egna livsvärld och dels om den kollektiva livsvärlden. Genom att använda en fenomenografisk ansats kan vi närma oss varandras livsvärldar och på så vis öka medvetenheten kring ett gemensamt innehåll. Samtidigt kan vi bidra till ökad förståelse för hur andra människor uppfattar sin situation, sin verklighet och sin omvärld (Kroksmark, 2007).

Marton och Booth (2000) skriver att man med fenomenografisk ansats framför allt kan uppmärksamma relevanta aspekter i frågor om lärande och förståelse. Särskilt frågor som rör pedagogiska miljöer. Därför anser vi en sådan ansats vara relevant för denna studie. Genom att studera olika uppfattningar om samma avgränsade innehåll strävar vi efter att bilda kunskap om en vardagsnära verklighet (Kroksmark, 2007). Varje forskollärare utgår ifrån sin levda erfarenhet, i en viss kontext och med sin egen kunskap som utgångspunkt. Detta medför en variation i uppfattningar kring hur de erfar världen. Samtidigt fokuseras särskilda aspekter och delar av helheten blir möjlig att urskilja (Marton & Booth, 2000).

Med våra intervjufrågor (Se bilaga 3), fokuseras innehållet mot vad vi finner relevant för denna studie. Det samma gäller även i analysen av den insamlade datan, där vi urskiljer teman och beskrivningskategorier som vi menar kan besvara studiens forskningsfrågor. Att presentera sitt resultat i olika beskrivningskategorier anses som typiskt för ansatsen (Marton & Pong, 2005). Utifrån respondenternas egna uppfattningar om de preciserade områdena våra forskningsfrågor berör, ämnar vi i analysen finna och beskriva variationer i forskollärares sätt att erfara sin egen praktik. Våra egna uppfattningar kring forskningsfrågorna sätts "inom parentes" och vi intar vad som inom fenomenografin kallas *den andra ordningens perspektiv* i analysen av empirin. Det innebär att intervju svar från respondenterna inte värderas som rätt eller fel, utan återspeglar deras uppfattningar och förståelse kring denna studies ämnesområden (Marton & Booth, 2000). Med hjälp av tidigare forskning närmar vi oss, i diskussionsdelen, ett första ordningens perspektiv, vilket Marton och Booth (2000) menar handlar om att bedöma påståenden mot bakgrund av etablerade kunskaper i de ämnesområden som berörs. Vår ambition är dock inte att värdera respondenternas svar som rätt eller fel, utan snarare bidra till ökad förståelse för forskollärares uppfattningar i relation till tidigare forskning. Nedan redogör vi för ett centralt begrepp inom fenomenografin, som vi använder oss av i analys och diskussion.

5.1.1 Uppfattningar

Begreppet *uppfattningar* utgör grunden för de beskrivningar av världen som undersöks inom fenomenografin (Marton & Pong, 2005). Traditionellt sett så syftar forskning med fenomenografisk ansats till att undersöka olikheter i hur människor förstår ett särskilt fenomen i sin omvärld. Begreppet *uppfattningar* har inom ansatsen blivit synonymt med *olika sätt att förstå*, som Marton och Pong (2005) skriver. Även *sätt att erfara* beskrivs som synonymt till *uppfattningar* (Marton & Booth, 2000). Erfarande ses inom den fenomenografiska ansatsen som relationen mellan människan som erfar och den verklighet i vilken fenomenen erfars (Marton & Booth, 2000). Genom att jämföra olika människors uppfattningar studeras i fenomenografiska studier hur olika fenomen kan uppfattas (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Att belysa människors skilda sätt att uppfatta omvärlden är alltså grunden för ansatsen. Forskningens objekt är sedan att beskriva variationer i dessa sätt att erfara och beskriva omvärlden (Marton & Booth, 2000). Om vi jämför utsagor om erfarenheter i vardagligt tal med erfarande eller *uppfattningar*, vilket är det begrepp vi valt att använda oss av, och dess betydelse inom den fenomenografiska ansatsen, kan vi förstå att uppfattningar bygger på människors olika sätt att urskilja aspekter av ett visst ämne eller fenomen och hur de relaterar dessa aspekter till specifika sammanhang (Marton & Booth, 2000; Kroksmark, 2007). Det handlar om att bli fokuserat medveten på det ämnesinnehåll eller fenomen uppfattningarna formuleras kring. Att beskriva uppfattningar, lyfter Marton och Booth (2000), är att skildra hur världen framträder för människor. Eftersom människor uppfattar sin omvärld olika kommer även aspekter av ämnet eller föremålet för undersökningen, att uppfattas olika. De kommer dessutom relatera dessa aspekter till sammanhang, som förvisso kan vara tydligt avgränsade, men som uppfattas olika av olika människor. Vad som erfars och hur det erfars samt variationen i hur något kan uppfattas står alltså i centrum för fenomenografisk forskningsansats (Marton & Booth, 2000).

6 Metod och genomförande

I detta avsnitt diskuteras två olika övergripande metoder för insamling av empiri. I början av processen för denna undersökning vägdes kvantitativa metoder mot kvalitativa. Fördelar och nackdelar med metoderna ställs i detta avsnitt mot varandra. Vidare presenterar vi aspekter som är av vikt att tänka på när man valt intervjuer som metod för datainsamling, hur processen kring transkription såg ut för denna studie samt beskrivningar kring hur analysen genomfördes.

6.1 Metodiska val

Vi övervägde först kvantitativ metod med enkätundersökning för datainsamling. Urvalet hade med sådan metod blivit mer slumpmässig och enkäten hade kunnat nå fler svaranden (Barmark & Djurfeldt, 2015), vilket vi såg som en styrka. Svarsfrekvensen är dock av vikt för trovärdigheten. Vid för stor andel bortfall begränsas generaliserbarheten av resultatet. Att använda kvantitativa metoder bygger dessutom på att kunna räkna sig fram till ett svar (Barmark & Djurfeldt, 2015). Vi tror att den valda kvalitativa metoden bättre ger oss svar på våra frågeställningar. Barmark och Djurfeldt (2015) argumenterar för att kvalitativa metoder är att föredra vid undersökning av ett visst fenomenas olika nyanser och komplexitet. Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver olika typer av intervjuer, bland andra nämner författarna halvstrukturerad intervju, vilken vi anser ligger i linje med vår valda metod. Halvstrukturerade intervjuer är styrda av intervjuaren, ämnesområdet är tydligt definierat och frågorna samt deras ordningsföljd är på förhand bestämda. Författarna menar att styrkan i sådana typer av intervjuer är att förutbestämda ämnesområden ökar homogeniteten i datainsamlingen, dock kan intervjuarens sätt att ställa frågorna påverka hur undersökningspersonerna uppfattar dem. Det gör att risken finns att homogeniteten kan ifrågasättas. Detta tydliggör hur betydelsefullt det är att formulera frågorna på ett sådant sätt att ämnesområdena tolkas lika av undersökningspersonerna, för att kategoriseringarna i analysen ska bli trovärdiga. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter att en fördel med intervjuer är möjligheten att erbjuda variation av fasta och öppna frågor för att inte vara bunden till ett specifikt frågeformulär, som vid enkätfrågor. Andra fördelar är att ordningsföljden och upplägget kan anpassas efter situationen, samt att intervjupersonerna ges utrymme att resonera friare kring innehållet. I jämförelse med standardiserade frågeformulär, så som enkäter, kan intervjuer bidra till en djupare och bredare bild av det som efterfrågas. Intervjuer medför ett betydligt rikare material att arbeta med, resonerar Barmark och Djurfeldt (2015). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) talar dock om att flera olika datainsamlingsmetoder i samma studie kan ge en bredare bild av det man studerar. Då vi har relativt kort tid på oss att genomföra denna studie har vi valt att begränsa oss till en metod. Som beskrevs i förra avsnittet bygger empirin för vår undersökning på en kvalitativ studie med fenomenografisk forskningsansats.

6.1.1 Intervju som metod

Den vanligaste datainsamlingsmetoden inom ansatsen fenomenografi är enligt Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) intervjuer, vilken även är den metod vi valt. En fördel med att bygga empirin på intervjuer är att på kort tid ta del av flera personers synvinkel på studiens problemformulering (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Marton och Booth (2004) framhåller den särskilda aspekten av intervjun som innebär att respondenten befinner sig i ett tillstånd av "meta-medvetande". Respondenten blir i intervjusituationen medveten om sitt eget medvetande när denne reflekterar över sina uppfattningar kring intervjufrågorna. Med hjälp av intervjufrågorna riktas den intervjuades uppmärksamhet mot det som står i fokus för

reflektion. Man kan säga att intervjuaren försöker frigöra respondentens hittills otänkta tankar genom att belysa ett visst ämne eller fenomen (Marton & Booth, 2000).

6.1.2 Transkription

En fördel med att ha ljudupptagning som en del av datan är som Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver; att materialet kan spelas upp flera gånger. Den som intervjuat och som samtidigt har anteckningarna från samtalet till hands kan lättare förstå sammanhanget, om det finns delar av inspelningen där det är svårt att höra vad som sagts. Vid transkriberingen har allt som sagt under intervjuerna skrivits ner i sin helhet. Detta har gjorts direkt efter samtalet skett, vilket Bjørndal (2005) beskriver som fördel då intervjuarens informationsintag av samtalet är färskt i minnet. När man skriver rent intervjuerna likt ett manus blir det också lättare för skribenten att upptäcka mönster, likheter eller variation av beskrivningar nämner författaren. Ett annat hjälpmedel man kan ta till för att hitta mönster i det transkriberade materialet är färgkoder, något som Bjørndal (2005) lyfter och som vi också använt oss av. Vid genomläsningarna av de transkriberade intervjuerna markerades till exempel liknande ämnen i samma färg för att underlätta inför sortering och kategorisering av dataempirin.

6.1.3 Analysmetod

Vid analysarbetet, med syfte att försöka urskilja variation i uppfattningar kopplade till studiens frågeställningar, har vi låtit oss inspireras av tre grundläggande sätt att arbeta med empirin, vilka Rennstam och Wästerfors (2015) skriver fram. Det första de benämner är *sortering* av materialet kopplat till den teoretiska ansatsen forskaren valt att arbeta utefter. Eftersom vi valt att utgå ifrån fenomenografisk ansats, då vårt syfte är att öka kunskapen om förskollärares olika uppfattningar kring kommunikativt stöd och vilka förutsättningar de anser sig ha för detta, sorterades materialet på så vis att två övergripande teman och flertalet beskrivningskategorier urskildes. Utifrån denna ansats ämnar vi tolka empirin för att skönja variationer av förskollärarnas beskrivningar, vilket Marton och Booth (2000) beskriver som centralt för fenomenografisk forskningsmetod. Vi sorterar och kategoriserar materialet i syfte att analysera empirin för att närma oss svaren på våra frågeställningar. Efter materialet har sorterats, skriver Rennstam och Wästerfors (2015), att en *reducering* av insamlad empiri kan göras. Författarna beskriver att man då rensar bland sina kategorier som man tidigare urskilt under sorteringen, för att bara skriva fram relevanta beskrivningar av och citat utifrån vad respondenterna svarat, för att avgränsa materialet. De kategorier som blir kvar skrivs sedan fram i analysdelen. Det tredje och sista författarna lyfter är *argumentation* kring de kategorier som valts ut. Författarna menar att det inte räcker med att redovisa svar från respondenterna, utan att vi även bör argumentera empirin utifrån relevanta teorier och begrepp som kan bidra med ny kunskapsinformation (Rennstam & Wästerfors, 2015). Med fenomenografi som vald ansats fokuserar vi på att presentera respondenternas uppfattningar, vilka kan besvara studiens frågeställningar, samt att finna variation inom dem, som av Marton och Booth (2000) beskrivs som målet för ansatsen.

6.1.4 Urval

Det väsentliga för urvalet av vilka personer som skall intervjuas är studiens forskningsfrågor, beskriver Ahrne och Svensson (2015). Utifrån dem frågar sig forskaren eller, som i vårt fall, studenterna, mer exakt vilka som ska väljas ut för att bli intervjuade. Författarna skriver också att det inte finns några tydliga regler för hur man skall göra urvalen inför en kvalitativ studie med intervjuer som metod. Det kan dock vara bra att ha i åtanke att noga tänka igenom hur

urvalet görs, så att undersökningen kan besvara forskningsfrågorna. Våra frågeställningar berör förskollärares uppfattningar, därför har förskollärare som grupp valts ut. Vi valde att inte välja ut respondenter baserat på om de arbetar med barn i uttalat behov av särskilt stöd. Dels för att möjliggöra en bredare tolkning av vad kommunikativt stöd kan innebära och dels för att kunna ta del av förskollärares beskrivningar av olika arbetssätt för inkludering av alla barn.

6.2 Etiska överväganden

Under hela processens gång med planering och genomförande av studien har god forskningssed med vetenskapsrådets etiska principer efterföljts. Konfidentialitetskravet är en av dessa principer som handlar om att personer inte skall kunna spåras (Vetenskapsrådet, 2017). Vi använder fiktiva namn på personer och platser. Informations- och samtyckeskrav är av vikt att förhålla sig till, då det beskrivs av Löfdahl (2014) att deltagarna i studien har rätt att få information om vad undersökningen handlar om, samt ge sitt samtycke att delta, vilket har genomförts inför intervjuerna i denna studie. Vi har tydligt skrivit fram i informationsbrevet till förskollärarna att de när som helst kan avbryta sin medverkan, utan att det påverkar studien. Den data som samlas in skall bara användas till denna undersökning, vilket går i linje med principen om nyttjandekravet, som Löfdahl (2014) beskriver. Det innebär att ljud- och bildupptagningar samt anteckningar från intervjuerna kommer att förstöras efter detta arbete är klart, vilket tydligt har framgått i informationen som givits till respondenterna.

Samtliga berörda informerades både muntligt och skriftligt innan intervjuerna genomfördes. Detta beskriver Olsson och Sörensen (2011) som fördelaktigt för att studien ska anses etiskt försvarbar. Författarna tar även upp vikten av att intervjupersonerna får information i god tid, att den är kortfattad och begriplig för att intressenterna skall kunna ta ställning till sitt deltagande. En del i processen har varit att först kontakta förskolerektorer, vilka vi delgav information om studien (se bilaga 1) och frågade om godkännande att genomföra undersökningen innan förskollärare tillfrågades. Efter att vi hade kommit i kontakt med förskollärare att intervjua, skickades utförlig information med samtyckesblankett ut till berörda personer (se bilaga 2). Löfgren (2014) poängterar att det är bra att knyta kontakt med intervjupersonerna för att bygga förtroende, vilket vi har gjort inför vår studie.

6.3 Genomförande och databehandling

I detta avsnitt presenteras genomförande av urval, intervjuer, transkription och analys. Respondenternas fiktiva namn samt vilken åldersgrupp respektive förskollärare arbetar i redovisas även i denna del. Avslutningsvis diskuteras studiens trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.

6.3.1 Genomförande av urval

Vi valde ut en kommun som en av oss arbetat i, detta för att underlätta i sökandet efter förskolerektorer som skulle kunna hjälpa oss att komma i kontakt med förskollärare att intervjua. Förskolerektorer valdes ut och kontaktades av oss. Vi har vänt oss till ledningen för att få tillstånd från rektorerna att intervjua deras personal i vår undersökning. Vi har inte gjort ett slumpmässigt urval av respondenter, rektorer har gjort urvalet åt oss genom att hänvisa till förskollärare som de trodde kunde vara intresserade att ställa upp på en intervju. Kontakten med förskolerektorer skedde genom telefonsamtal. Information om studien skickades efter denna telefonkontakt till rektorerna via mail (se bilaga 1). Det blev inget personligt möte för

överlämning av brev, vilket vi hade planerat för. Förutsättningarna för detta ändrades när Folkhälsomyndigheten gick ut med rekommendationer om att minska antalet sociala kontakter och undvika onödiga resor. Kontakten med rektorer och att hitta och boka in förskollärare till intervjuer sköttes av en av oss studenter. Detta för att öka tydligheten för rektorer och respondenter kring vem de kontaktades av och i sin tur vem de skulle kontakta vid eventuella frågor. Enligt den ursprungliga planeringen av denna studie skulle kontakt med två förskolerektorer upprättas. Information om studie skickades istället till fyra rektorer varav svar och intresse visades från tre av dem. Anledningen till att vi tog beslutet att ta kontakt med fler förskolerektorer var att fler studenter eftersökt intressenter till intervjuer och att förskolorna hade hög belastning i verksamheten i dagsläget. Förslag på eventuella respondenter har förmedlats till oss från de rektorer som visat intresse. Via telefonsamtal och mailkorrespondens skapades kontakten med förskollärare. Mer information om studien, inklusive samtyckesblankett, skickades via mail till de respondenter som tackade ja till att delta (se bilaga 2). Påskrivna samtyckesblanketter inkom via mail eller sms, till den av oss som utsetts till kontaktperson, innan intervjun genomfördes. Vi hade två stycken respondenter som anmält sitt intresse att delta men som av olika skäl var tvungna att avböja medverkan. Totalt fem förskollärare intervjuades. Detta antal respondenter överensstämmer med vår ursprungliga plan. Inledningsvis diskuterade vi kring att intervjua förskollärare som arbetar med barn i åldern tre till sex år. Då det var svårt att få tag på respondenter som hade möjlighet att delta i studien, tog vi beslut att även intervjua förskollärare som arbetar i grupper med yngre barn. Tiden som man har till sitt förfogande sätter gränser för studiens upplägg, vilket också Ahrne och Svensson (2015) beskriver. Tiden utgjorde en aspekt som bidrog till ett relativt lågt antal respondenter, samt vilka åldersgrupper förskollärarna arbetar i.

6.3.2 Genomförande av intervju

Planen var att intervjuerna skulle genomföras på respektive förskollärares arbetsplats. På grund av att det i skrivande stund pågår en pandemi världen över och att rekommendationerna från myndigheterna är att minska antalet sociala kontakter, blev vi dock tvungna att planera för intervjuer på distans. Intervjuerna skedde via ett digitalt forum som heter 'Zoom'. Vi planerade att en intervju skulle ta cirka trettio minuter att genomföra, vilket vi fick förlänga med ytterligare femton minuter för att förskollärarna skulle hinna ladda ner Zoom till datorn innan. Vid intervjuerna deltog, förutom förskolläraren, en student som ställde intervjufrågor. Vid samtycke från förskolläraren fick vi studenter spela in respektive intervju, vilket underlättade för vår transkribering när vi ordagrant skulle ange vad de svarat.

Inför intervjuerna formulerades fem öppna men konkreta frågor i en intervjuguide (se bilaga 3). Guiden var till hjälp för oss som intervjuade, så samtalet riktades mot de ämnesområden som utgick ifrån våra forskningsfrågor. Detta menar Löfgren (2014) är ett bra sätt att förbereda sig på innan intervjuer genomförs. Vi valde att följa författarens råd gällande genomförande av så kallade pilotintervjuer, under vilka man övar sin intervjuteknik, provar intervjuguiden och ljudupptagningstekniken (Löfgren, 2014). Vi har även tagit hänsyn till de regler som Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) nämner, nämligen att intervjuaren ska vara tålmodig och reflekterande samt göra vad denne kan för att jämna ut maktrelationen mellan parterna. Intervjuaren ska även vara opartisk i sitt förhållningssätt, vilket vår ambition också varit. De svarande har getts utrymme att beskriva sina egna uppfattningar utan att avbrytas. Intervjuaren kan dock, om det anses hjälpa den svarande, ställa följdfrågor eller på annat sätt föra samtalet vidare, tillägger författarna. Som tidigare nämnts hjälper detta respondenten att behålla uppmärksamheten riktad mot de ämnen som är föremål för undersökningen (Marton & Booth, 2000). Förutom frågorna i intervjuguiden (se bilaga 3) ställdes vissa följdfrågor som

vi ansåg tydliggjorde vårt syfte eller som hjälpte till att föra samtalet vidare. Dessa följdfrågor skilde sig åt beroende på respondenternas olika beskrivningar och tolkningar av våra frågor.

6.3.3 Respondenter

Deltagande i studien är fem olika förskollärare från tre olika förskolor som alla arbetar i samma kommun. Två av förskollärarna arbetar i grupper med barn i åldern tre till sex år. Tre av dem arbetar i grupper med yngre barn, varav två av dessa arbetar på samma avdelning. Alla respondenternas egentliga namn har ersatts av fiktiva namn.

Respondenter:	Fiktiva namn:	Barngrupp, ålder:
F1	Anki	1–3 år
F2	Alice	1–2 år
F3	Ida	1–2 år
F4	Kim	3–6 år
F5	Martina	3–6 år

6.3.4 Genomförande av transkription

När intervjuerna var gjorda, transkriberades dem utifrån de inspelade samtalen, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) hänvisar till som fördel för att lätt kunna spola tillbaka om man inte hörde vad respondenten svarade. I transkriberingarna återgavs ordagrant vad förskollärarna beskrivit och de transkriberade intervjuerna liknade på så sätt ett manus. Det transkriberade materialet uppgår till totalt 43 stycken sidor. Vi läste igenom samtliga transkriberingar flertalet gånger för att upptäcka olika mönster i empirin. Detta gjordes av oss på varsitt håll innan vi vid senare tillfälle träffades och gick igenom vad respektive student hade hittat för variationer av förskollärarnas uppfattningar. Respektive student använde sig, som tidigare nämnts, av färgkoder för att urskilja olika mönster och kategorier i samtliga transkriberingar.

6.3.5 Genomförande av analys

Genom att först läsa igenom samtliga transkriberingar flera gånger, kunde alltså två övergripande teman och flertalet beskrivningskategorier urskiljas. Med hjälp av dessa teman och kategorier sorterades och reducerades innehållet i det transkriberade materialet. Reduceringen gjordes utifrån vad vi ansåg var relevant för denna studies syfte och frågeställningar. Detta resulterade i en sammanställning av samtliga respondents svar.

För att göra jämförelser lyfter Löfgren (2014) tematiska analyser. Teman kan urskiljas i materialet när man vid bearbetning och analys lägger märke till sådant som återkommer i respondenternas berättelser, skriver Löfgren (2014). Denna studie baseras på förskollärares uppfattningar och tematiska analyser har utgjort ett redskap i att kunna jämföra de olika uppfattningarna och variationer i dem. Vi har utifrån två övergripande teman, vilka vi valt att benämna som kommunikation och förutsättningar, identifierat skilda uppfattningar kring specifika ämnen men även funnit likheter i respondenternas beskrivningar. Dessa variationer skrivs fram i analysen och med hjälp av citat från respondenterna hoppas vi tydliggöra vår resultatredovisning för dig som läsare.

6.3.6 Trovärdighet och generaliserbarhet

Vi eftersträvar att vår studie med dess innehåll och resultat ska framstå som trovärdig för dig som läsare, vilket är av vikt enligt Ahrne och Svensson (2015). Författarna beskriver att trovärdighet inom kvalitativ forskning främst bygger på transparens genom hela processen. Detta erbjuder vi genom att redogöra för samtliga delar av processen. Resonemang kring hur metodval har sett ut och att beskriva metodens eventuella svagheter, skrivs fram för att ge god inblick i vårt arbete med denna studie. En del i detta resonemang, med syfte att öka trovärdigheten för studien, är att redogöra för hur vi gått tillväga för att få tag på de förskollärare som intervjuats. Detta skriver vi fram utförligt under rubriken urval samt i genomförande av urval. Att generalisera handlar inom forskning, enligt Ahrne och Svensson (2015), om att kunna jämföra resultat i en vidare omfattning än vad själva undersökningens studie grundar sig i. För att underlätta generalisering kan kopplingar till tidigare liknande studiers resultat göras, vilket vi ämnat göra i avsnittet om tidigare forskning. Ahrne och Svensson (2015) framhåller att ett lågt antal intervjupersoner sällan blir tillräckligt för att kunna vara representativt och därmed generaliserbart. Författarna menar att man behöver komma upp i ett högre antal, så som tio till femton respondenter, för att kunna finna svarsmönster som upprepas i flera av intervjuerna. Med detta i beaktning blev tiden vi haft till vårt förfogande, som tidigare nämnts, den aspekt som bidrog till ett relativt lågt antal respondenter. Vi vill dock hävda att trots ett lågt antal intervjuade förskollärare har vi kunnat urskilja vissa upprepade svarsmönster i analysen.

7 Resultatredovisning

Vi har utifrån vår insamlade empiri urskilt två huvudteman. Ett tema benämner vi som *kommunikation* och ett annat som *förutsättningar*, vilket avser förskollärares uppfattningar om sina egna förutsättningar för att kunna bemöta alla barns olika behov. Dessa två teman har valts ut för att vägleda oss mot svar på våra frågeställningar i denna studie. Inom varje tema presenteras flertalet beskrivningskategorier. Redovisningen avslutas med en sammanfattning av resultatet.

7.1 Kommunikation

I inledning och bakgrund beskrevs Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2017) som utgångspunkt för denna studie. Som tidigare nämnts framkom det i den granskningen att majoriteten av de undersökta förskolorna inte har utarbetade arbetssätt för att kunna ta emot barn i behov av stöd. I granskningens resultat nämns att kommunikativ stöttning i form av exempelvis bilder eller tecken som stöd, samt stöttning i socialt samspel ansågs mindre väl utvecklat i många förskolor. Därför inledde vi intervjuerna med att fråga respondenterna hur de tolkar begreppet *kommunikativt stöd*, detta för att försöka nå förskollärarnas uppfattningar kring vårt fokus i denna studie.

Under temat vi valt att kalla *kommunikation* presenterar vi först förskollärarnas uppfattningar om *kommunikativt stöd* och sin *egen ledarroll* i arbetet med detta stöd. Fortsättningsvis lyfts respondenternas uppfattningar som rör den *fysiska och sociala miljöns* påverkan, vad gäller stöttning av barns kommunikation. Med intervjufrågorna ville vi närma oss förskollärarnas uppfattningar om olika arbetssätt för att kunna stötta barns kommunikation. Temat avslutas med en analys som rör förskollärarnas uppfattningar kring begreppet *inkludering*, då vi anser det vara ett centralt begrepp i strävan mot likvärdig utbildning oavsett behov och förutsättningar.

7.1.1 Förskollärarnas uppfattningar om kommunikativt stöd

Flera av förskollärarna diskuterar det verbala språket och dess betydelse. Variationen i deras uppfattningar blir tydlig då några av respondenterna benämner det verbala språket som endast en liten del av kommunikationsbegreppet, samtidigt som andra talar om en strävan mot att utveckla det verbala språket så långt som möjligt för att barnen ska fungera i grupper och samhället.

Martina: ”för mig är det ju liksom kommunikation det verbala /.../ om kommunikation och hur man är kommunikativ med varandra och vad det betyder mycket /.../ vi formar ju morgondagens medarbetare och medmänniskor”

Martina anser att det verbala är det viktigaste kommunikationssättet. Hon beskriver genomgående en strävan att utmana alla barn i den verbala utvecklingen. Som går att utläsa i tabellen över respondenter, arbetar Martina med barn i åldrarna tre till sex år. Nedan följer tre citat från respondenter som snarare talar om det verbala språket som en liten del av kommunikation i förskolan. De nämner flera olika kommunikationssätt, bland annat ansiktsmimik, gester och att använda kroppsspråk. Värt att notera är att citaten nedan kommer från förskollärare som arbetar med yngre barn i åldrarna ett till tre år.

Alice: ”alltså talspråket är en väldigt liten del utav kommunikationen”

Kim: ”Det verbala språket är ju naturligtvis också kommunikation”

Anki: ”då får man ju lyssna in både kroppsspråk och språk, vad heter det, muntligt då”

Variationen i uppfattningarna blir tydlig när Alice, Kim och Anki, i intervjuerna beskriver andra kommunikationssätt före de nämner det verbala språket, samt att de framhäver alternativa sätt att kommunicera som stor del av ett kommunikativt stöd. Martina däremot associerar till det verbala språket först och betonar dess betydelse, när hon resonerar kring begreppet kommunikativt stöd.

Samtliga förskollärare nämner olika kommunikationssätt om än i varierande grad och med olika betoning på vilka delar som används mest samt vilken typ av kommunikation som är av störst betydelse. Utöver det verbala språket, kroppsspråk, gester och mimik nämner alla respondenter i studien dessutom olika typer av alternativ och kompletterande kommunikation, så kallat AKK. Det som nämns mest är visuellt stöd i form av bilder men även användande av tecken nämns. Dessa är hjälpmedel som samtliga förskollärare har uppfattningar om och benämner i olika former, vilket nedanstående citat visar.

Alice: ”vi fick använda mer tecken som stöd. /.../ Alltså tecken som stöd, som TAKK, som tydliggörande bild”

Ida: ”så tänkte ju jag ah, men det är ju sånt här tecken som stöd och bildstöd och sånt”

Kim: ”Jag tänker först kanske man tänker på det här med bildstöd och tecken med händer”

Anki: ”Det kan ju också vara en väldigt bra hjälp att få den där bilden framför sig”

Martina: ”som hjälpmedel har vi mycket som tecken till stöd, bild som stöd”

När respondenterna fortsättningsvis beskriver sina uppfattningar kring kommunikativt stöd definierar vi nästa beskrivningskategori vi valt att analysera utifrån. I kategorin beskriver förskollärarna sina uppfattningar om sin egen roll som pedagoger, samt olika arbetssätt de har erfarenhet av.

7.1.2 Förskollärarnas uppfattningar om sin egen roll

Vi ställer frågan hur förskollärarna ’arbetar praktiskt i verksamheten för att stötta barns kommunikation’. Alla förskollärare i studien framhäver vikten av att med kommunikationens hjälp försöka förstå barnens uttryck och intentioner, samt stötta dem i att kunna förmedla sig. De fyra följande citaten från Ida, Kim, Alice och Martina kan främst härledas till kommunikation mellan pedagog och barn.

Ida: ”men att vi gör ett försök att förstå och även vara tydliga gentemot dem, så att de kan förstå sammanhang och så vidare”

Kim: ”Att barn kommer kanske kommer och tar en i handen för att visa att man följa med och man liksom visar att man förstår”

Alice: ”möter upp det man ser dem, om de tittar på en sak att man sätter ord på, ’jag skulle gärna vilja att den, eller den’ /.../ Så absolut för yngre barn är det jätteviktigt att de känner att du vill, du vill förstå mig”

Martina: ”men det här kommunikativa sättet att kunna förstå andra och göra sin röst hörd”

Anki benämner uttryckligen pedagogens lyhördhet och närvaro som viktiga aspekter i barns kommunikativa stöd, vilket man kan utläsa i citatet nedan. Hon beskriver även vikten av att stötta barn i samspel med andra barn.

Anki: “Att vara lyhörd och närvarande, är väl A och O tänker jag för att ah för att kunna vara där och se när det händer /.../ Aa, nä men kanske just att möta barnen i och stödja dem i att bli förstådda, till mig som vuxen, eller till att de ska bli förstådda till sina kompisar att vi finns nära där liksom och ser”

En annan respondent som nämner kommunikation barn emellan är Kim. Hon säger “*Det tycker jag hjälper alla barn, inte bara dem som behöver det mest utan alla barn behöver egentligen det här*”. Detta nämner hon i ett sammanhang som handlar om arbete med bildstöd som kommunikationssätt. Pedagogerna hade uppmärksammat att ett barn var i behov av särskilt stöd och därför introducerat bildstöd för att barnet lättare skulle kunna kommunicera. Stödet introducerades i hela barngruppen, detta för att öka möjligheterna för alla barn att kunna kommunicera med varandra.

Samtliga förskollärare beskriver i någon form att deras egen roll som pedagoger är av vikt för att visa barnet att de förstår dem när de kommunicerar. Anki och Kim nämner även explicit vikten av att barn ska kunna kommunicera med och förstå varandra, vilket utmärker sig i variationen av beskrivningar kring hur respondenterna arbetar praktiskt med kommunikation.

7.1.3 Förskollärarnas uppfattningar om miljöns roll i det kommunikativa stödet

I denna beskrivningskategori fortsätter vi presentera förskollärarnas uppfattningar kring hur de arbetar för att stötta barnen med kommunikation i praktiken med fokus på miljöns roll, vad det gäller det kommunikativa stödet. Ett konkret exempel vi vill lyfta fram i nedanstående citat är från intervjun med Kim, där hon beskriver och visar på hur tydlig tillgänglighet kan vara avgörande för ett barn.

Kim: ”jag satt igår med ett barn som inte ville det här barnet som inte ville dricka upp mjölken /.../ då var jag och hämtade det här, eh, du vet det här den här betyder att man är färdig och sen kan man duka av då va och då gick det jättelätt, då var det bara att drick upp mjölken och sen var hon och hämtade det där färdigkortet”

Att barnet erbjuds olika sätt att kommunicera, för att kunna uttrycka sig och förstå, samt få den stöttning det behöver beskrivs i ovanstående citat och här blir vikten av tillgänglighet särskilt tydlig vad gäller stöttning i både fysisk och social miljö. Kim beskriver också i intervjun hur hon arbetar med dagsschema i form av bildstöd. Bilder som används vid samlingen visar barnen hur dagens gång ser ut. Hon benämner att det fungerar förberedande och ger barnen trygghet i vad som förväntas av dem. Även Anki och Martina beskriver visuellt stöd i form av bilder som bra stöttning för alla barn. Alice talar om det aktiva arbetet med ljudmiljö och samtalstempo för att kunna erbjuda barnen bra lekmiljöer.

Alice: ”då jobbade vi väldigt aktivt med ljudmiljön, med ljudtempo/.../ när man har en dialog, att man talar lite långsammare, det blir lättare för barnet att uppfatta /.../ man blir lugnare själv och det skapar en, ett lugnt klimat. /.../ Att vi tänker, eh, hur vi ska anpassa våra små lärmiljöer och vad det är som, hur det fungerar i dem. Blir det en bra lekmiljö, blir den anpassad för, eh, ljudnivån”

I flertalet intervjuer framkommer en samstämmighet hos respondenterna vad gäller tillgänglighet till alternativa sätt att kommunicera. När ett alternativt kommunikationssätt introduceras, så erbjuds det till hela barngruppen både i den fysiska och i den sociala miljön.

Martina: ”vi har ju haft eller vi har en pojk med autism där det faktiskt är en där vi verkligen fått spänna våran båge och hitta andra sätt att kommunicera och där har vi använt tecken om stöd och bild som stöd väldigt mycket/.../ vi har gruppen som bas hela tiden ja det har vi så tar vi in tecken som stöd så är det för alla, tar vi in bild som stöd så är det för alla”

Martinas exempel beskriver hur alternativt kommunikativt stöd kan komma hela gruppen till gagn om det blir en del av den fysiska och sociala miljön som alla barn har tillgång till.

7.1.4 Förskollärarnas uppfattningar om begreppet inkludering

Vi uppfattar variationer av tolkningar kring begreppet inkludering. Förskollärarnas beskrivning av inkludering tenderar att sammanfalla med deras beskrivningar av gruppen som en tillgång för att alla barn ska kunna tillgodose sig den utveckling och det lärandet som verksamheten erbjuder. Detta går att utläsa i citaten nedan.

Anki: ”Men just att ha det på bordet, någon bild, man kan ju sätta vad som helst, bara en bild att diskutera kring. /.../ Och då blir det ju just, då kommer man ju lite till det med inkludering också får då blir det lättare för alla att delta”

Martina: ”inkludering ja vi är inte mycket för att göra saker för en eller två utan när vi ser ett behov vill vi ju ändå att det skall ingå i det stora hela och vi är det som styr oss /.../ att allt lärandet är mycket bättre i ett vi än att man är isolerad och att man på nått vis blir utelämnad och utesluten ur en stor gemenskap för oss är det en styrka att ha en gemenskap hela tiden”

Alice: ”Att man verkligen inför varandra i gruppen, att man, att det är viktigt det här med kommunikationen, det är inte jag som bestämmer utan det är, gör vi tillsammans”

Ida: ”Men där vi har känt att, ah men här finns det ett behov och göra det för ett enskilt barn eller är det hela gruppen?”

Som nämndes i bakgrunden definierar vi inkludering som övergripande centralt begrepp i en skola för alla. Delaktighet skrivs fram som en del av inkluderingsbegreppet och syftar till dess sociala aspekter. I citatet nedan beskriver Kim sin uppfattning om inkludering. Utifrån vår definition av begreppen kan man utläsa att citatet handlar om delaktighetsaspekter av inkludering.

Kim: ”Jag tycker också att det är väldigt roligt att barn är med när man gör det (hon pratar om att rita dagsrutinerna med barnen, reds. anm.). Att vi satt upp det här tillsammans och dem vet att så här skall det se ut och vi

förändrar tillsammans och det tycker jag är viktigt för det är också inkludering då att när dem får vara med”

7.2 Förutsättningar

I bakgrunden till denna studie beskrivs framgångsfaktorer för förskolor, som i Skolinspektionens (2017) granskning ansågs ha väl utvecklade arbetssätt för att kunna bemöta barns olika behov och förutsättningar. Dessa faktorer beskrivs som tid till reflektion, kompetensutveckling och stöttning från stödfunktioner, som till exempel specialpedagoger, enligt rapporten.

Under temat vi valt att kalla *förutsättningar* presenteras först förskollärarnas uppfattningar om sin *egen kunskap* kring att stötta barn kommunikativt. Därefter lyfts deras uppfattningar om *kollegial diskussion*, följt av förutsättningar från *rektor* och *specialpedagog*. Vidare följer ett avsnitt där respondenternas uppfattningar om *tid för planering och reflektion* skrivs fram. Temat avslutas med en analys av förskollärarnas uppfattningar om *barngruppens storlek* och dess påverkan på deras möjligheter att kunna bemöta alla barns olika behov.

7.2.1 Förskollärarnas uppfattningar om sin egen kunskap

I intervjuerna bad vi förskollärarna beskriva sina uppfattningar kring förutsättningar de upplever sig ha för att kunna stötta alla barns utveckling i språk och kommunikation, utifrån deras individuella behov. Flera förskollärare lyfter sin egen kunskap som en tillgång och förutsättning. Vi uppfattar variationer i respondenternas sätt att tala om sin egen kunskap som resurs. Kim och Martina beskriver explicit den egna kunskapen som en grund för verksamhetens utformning, och menar att tilltron till den är av vikt.

Martina: ”som förutsättningar och så, så känner man att tyngden ligger ju väldigt mycket på att man använder sin egen kunskap”

Kim: ”Men vi skall ju tänka att vi kan ju själva med”

Alice däremot resonerar kring den egna kunskapen på så vis att erfarenheter av olika typer av stödjande material kan komma till användning flera gånger, när man uppmärksammar barn i behov av stöd. Hon verkar förlita sig på att det inom egen kunskap också ryms tidigare erfarenheter att basera valda arbetssätt på.

Alice: ”man saknar, man kommer inte riktigt på vad det är man saknar förrän ’ah just det, det var jag att jag använde en gång, det var himla bra, ska vi prova det?’ ah du vet”

Ida i sin tur beskriver det snarare som att förutsättningar för att bredda den egna kunskapen ligger på förskollärarna. Hon beskriver det som att en del av kunskapen är sådan de har fått leta sig till själva, för att lära av.

Ida: ”vi fick liksom leta oss till informationen själva och lära oss”

Den egna kunskapen man har i dagsläget nämns alltså som en förutsättning och tillgång för att kunna stötta alla barns kommunikation. I citatet nedan beskriver Kim, på liknande sätt som Ida beskriver i citatet ovan, att förskollärarna själva fått leta sig fram till information och kunskap. Kim uttrycker en önskan om mer kunskap i form av vidareutbildning inom området

kommunikativt stöd. Vidare kommer hon även in på att kunskap kan gå förlorad om den inte används regelbundet i verksamheten.

Kim: ”jag tänker att just det här med tecken faller ju lite bort om man inte håller på med det /.../ jag har aldrig gått på någon sån fortbildning eller någonting utan det här fick man lite ifrån man fick ju lösa det lite själva /.../ det är aldrig fel med fortbildning och att man behöver mer kanske ja i såna saker lära sig”

Martina uttrycker sig på så sätt att ”*skulle man önska i en sån där riktigt god värld så skulle man gå många utbildningar*”, men samtidigt poängterar hon sin egen kunskap kring det hon redan kan som tyngdpunkten, vilket man kan utläsa i hennes citat som nämns tidigare i denna kategori. I hennes citat nedan framgår även att Martinas egna kunskap har breddats med hjälp av korta introduktionskurser i alternativa kommunikationssätt. Hon beskriver fortbildningar som positiva inslag men sådana utbildningar inte alltid kan erbjudas i den utsträckning hon hade önskat. Då framhåller hon vikten av att ta vara på de förutsättningar som finns och göra det bästa utav dem.

Martina: “vi har ju gått på liksom eh, sådär väldigt korta introduktionskurser kan man ju säga med bild som stöd och även tecken som stöd /.../ vi försöker alltid göra det bra med det vi har så det andra snor så mycket energi”

Även Ida resonerar kring vikten av kompetensutveckling för att kunna arbeta med olika typer av kommunikativa hjälpmedel.

Ida: “Ah, med tanke på att vi vill göra, vill använda oss lite mer av tecken, för att öka förutsättningarna om man säger, så skulle väl kanske jag behövt en, en utbildning eller nånting, för att lära mig det på grunden”

Flertalet förskollärare lyfter sin egen kunskap som förutsättning för att kunna bemöta barns olikheter. Vidare i intervjuerna talar respondenterna om uppfattningar kring kollegiala diskussioner mellan kollegor som ytterligare en förutsättning, vilket vi skriver fram i nästa beskrivningskategori.

7.2.2 Förskollärarnas uppfattningar om kollegial diskussion

Respondenterna uttrycker sina uppfattningar kring kollegiala diskussioner med sina närmaste kollegor i arbetslaget och andra pedagoger på förskolan. Flertalet benämner styrkan i att ha kollegor att diskutera och reflektera med. Alice berättar att hon ingår i ett nystartat arbetslag och framhäver att det måste få ta tid att bygga upp gemensamma sätt att arbeta med verksamhetens olika delar.

Alice: ”sen så ska vi ju hitta i vårt arbetslag, det är ju nått nytt. Det är ju inte bara att leva i de gamla, det nya ska ju också få ta lite tid”

I nedanstående citat kan vi utröna att Kim uppfattar diskussioner med andra kollegor, förutom de absolut närmaste i arbetslaget, som givande. Kim uttrycker att det är bra när avdelningarnas planeringstid sammanfaller, så att möjligheten finns att diskutera med övriga pedagoger i huset.

Kim: ”jag tycker det är bra som vi har här nu när vi sitter och planerar /.../ då sitter vi från olika avdelningar som har planering på morgonen och då får

man ju lite och då diskuterar vi ju saker och då får man ju lite hjälp av varann liksom”

Anki beskriver kollegiala diskussioner på liknande sätt, nämligen att det uppfattas fördelaktigt att ha kollegor som utmanar varandra och tillägger att det hjälper henne att hålla kunskapsutvecklingen levande.

Anki: ”även arbetskamrater också att man utmanar varandra i tanken liksom och hur kan det bli bra. Då får man också det levande hela tiden liksom”

Martina är i citatet nedan inne på ett liknande spår. Hon jämför förskolans organisation med skolans och hon lyfter fördelarna med att ha ett arbetslag att kunna diskutera med.

Martina: ”älskar att jobba att man har kollegor att man hela tiden kan och bli sedd för det man gör och man kan förändra och förbättra och verkligen ha en mer dialog hur saker och ting kan bli bättre”

7.2.3 Förskollärarnas uppfattningar om förutsättningar från rektor

Ett flertal respondenter uttrycker vikten av att ges god ledning och stöttning från rektorn.

Som tidigare nämnts arbetar Alice i en nystartad verksamhet. I citatet nedan beskriver hon sina uppfattningar om hur rektorn har kunnat bidra till en positiv uppstart, för både barn och pedagoger.

Alice: ”vi har haft, fått de förutsättningar att kunna skapa våran grupp nu. Att kunna få inskola våra barn under en längre tid, de har kunnat lära känna oss och vi dom och miljön att de har blivit trygga/.../ Sen är ju våran rektor väldigt bra på det”

Att få reflektionstid tillsammans med rektorn är något som har planerats där Kim arbetar. Även om detta vid intervjutillfället ännu inte kommit igång, så är det något Kim uttrycker kommer att vara av värde för verksamheten.

Kim: ” Och sen så skall vi ha egen reflektion på måndagar när man börjar kvart över åtta så skall vi ha en timme ihop med Julia (rektorn) men det har inte riktigt kommit igång än. Men det är också en såhär, jag tror att dem grejorna är väldigt, väldigt bra”

Även Anki beskriver fördelar med en rektor som engagerar sig i verksamheten och som erbjuder sitt stöd för att de tillsammans ska kunna arbeta mot gemensamma mål. I intervjun uttrycker Anki att deras rektor gärna tar del av verksamhetens innehåll och utmanar personalen att tänka kritiskt kring sina arbetssätt.

Anki: ”Och sen tror jag även att ha en bra ledning, alltså en bra rektor också. Som är intresserad av barnen. /.../ man vet att man har det stödet och det är ett gemensamt intresse som alla har, att det ska fungera”

Martina beskriver hur hon uppfattar förutsättningar från rektorn i form av olika typer av kompetensutveckling. Hon menar att rektorn försöker göra sitt bästa för att tillhandahålla de utbildningar och de resurser som behövs, utifrån de förutsättningar rektorn i sin tur har.

Martina: ”vi har ju ändå haft en förständig chef som när vi får ett speciellt behov till vår grupp så försöker hon hitta någonting som hon kan liksom leverera till oss som vi kan använda”

7.2.4 Förskollärarnas uppfattningar om förutsättningar från specialpedagog

Vi frågade respondenterna hur de ansåg sig uppfatta samarbetet med andra yrkesgrupper. Samtliga av förskollärarna kom in på samarbete med specialpedagog och beskriver det som fungerande. Alice nämner att hon anser sig ha tillgång till duktiga specialpedagoger som stöttar vid behov.

Alice: ”vi har ju jätteduktiga specialpedagoger i Humle (fiktivt namn för kommun reds. anm.) så det brukar inte vara några problem när man behöver ta, bolla lite, fundera lite ihop eller få stöd i samtal. Även när man har funderingar och tankar och bara sådär att man kan, man kan prata med dem”

När Alice beskriver att de får stöd i samtal syftar hon på att specialpedagogen stöttar arbetslaget med vilken riktning man kan ta i samtal med till exempel vårdnadshavare. Hon pratar också om att arbetslaget själva kan få stöttning när de har frågor eller tankar kring olika problem eller dilemman i barngruppen. Martina är inne på liknande spår gällande samarbete med specialpedagog. Hon lyfter dock att beroende vilken specialpedagog hon möter, kan inspirationen och hjälpen variera.

Martina: ”vi har ju haft några olika specialpedagoger och då märker man skillnad och vad det gör skillnad i vilken hjälp vilken inspiration man kan hämta hem där /.../ beroende på den personens inställning men dem flesta vi har mött som är specialpedagoger är ju väldigt kreativa och väldigt så inspirerande och så”

Två av fem förskollärare kommer in på tillhandahållande av material när de pratar om samarbetet med specialpedagog. När förskollärarna Anki och Ida uppmärksammat ett behov av olika kommunikativa hjälpmedel benämner de att specialpedagogen förser dem med det.

Anki: ”Och sen dom här materialen som finns, att vi har en specialpedagog som vi kan kontakta, som hjälper oss att vi får det materialet vi behöver”

Ida: ”bildstöd har vi oftast fått material från en specialpedagog då... som har hjälpt oss med det. /.../ Det vi har behövt har vi fått”

Ida benämner att det dem behövt har de fått av specialpedagoger vad gäller bland annat bildstöd. Anki pratar också om material som bildstöd, att deras specialpedagog förser dem med det när de känt ett behov av det. Hon pratar även om ett kontinuerligt samarbete tillsammans med specialpedagogen. Hon pratar om ’reflektionsgrupper’ som ses en gång i månaden där de kan ta upp dilemmafrågor.

Anki: ”men vi har ju en gång i månaden tror jag, vi turas om att gå på reflektionsgrupper tillsammans med specialpedagog. Och då kan vi ta upp dilemmafrågor”

Ankis kontinuerliga kontakt med en specialpedagog varje månad är något som skiljer sig från samtliga förskollärare när de pratar om samarbete med andra yrkesgrupper. Kim skiljer sig också från samtliga förskollärare när vi frågar henne kring samarbetet med andra yrkesgrupper. Hon svarade först; ”vilka då?”, man kan tolka att hon blev fundersam och

undrade vilka andra yrkesgrupper vi menade och intervjuaren svarade på Kims fråga; ”*ja exempelvis specialpedagog*”. I citatet nedanför svarar Kim;

Kim: ”vi har också jobbat med ett barn /.../ hon var ju hon hade ju autism och pratade inte alls, där hade vi en specialpedagog som var inne och jobbade med oss i sex veckor lång tid för att vi skulle lära oss hur vi skulle jobba med det här barnet”

När vi frågade om andra yrkesgrupper associerade Kim inte till specialpedagog, för hon ser specialpedagogen som en i hennes närmaste krets i verksamheten då hon beskriver under intervjun att ”*vi har en personlig (specialpedagog reds. anm.) eller att vi har en som vi känner och som kommer till oss och till våra barn*”.

7.2.5 Förskollärarnas uppfattningar om tid för planering och reflektion

Att kunna avsätta tid till planering och reflektion nämns i flera olika sammanhang under intervjuerna. Det beskrivs av flera respondenter som en förutsättning av vikt för att kunna stötta alla barns kommunikation. På olika sätt nämner flera av förskollärarna att tid till egen planering och reflektion, samt gemensam reflektion med närmaste kollegorna i arbetslaget, övriga pedagoger på förskolan men även tid tillsammans med rektorn, är av vikt.

Även om Alice har kunskap gällande olika arbetssätt för att stötta kommunikation, påtalar hon att det tar tid att bygga upp eller ta fram stödmaterial att implementera i verksamheten.

Alice: ”Jag tänker ju bara som ett grundmaterial, det kan ju vara aktiviteter man har gjort alltså ett material som finns, som alltid finnas att tillgå, alltså sång kort eller ah du vet, eller spel eller bilder man har samtalat kring eller ah, du vet så. Så mycket utav det får vi ju börja från ’scratch’ nu och samla ihop och det kan jag ju känna att det, det, det tar ju lite tid”

Kim uttrycker ett önskemål om att få tid till egen reflektion varje dag. Detta för att hinna reflektera kring hur dagen har varit och kunna planera för nästa dag, när ”akuta” behov har gjort sig till känna. Hon framhåller även det positiva i att kontinuerligt få möjlighet till självreflektion, för att kunna utvecklas i sin professionella roll.

Kim: ”dels är det ju tiden det e men och jag tänker också mer ibland alltså skulle man vilja ha varje dag en reflektionsstund innan man går hem en halvtimme eller någonting. /.../ att vi hade det för länge sen att man skulle ha en kvart innan man gick hem”

Anki tar upp vikten av att få tid till planering, både individuell och tillsammans med sina kollegor. Hon uppfattar att förutsättningarna för detta finns och tas tillvara på hennes avdelning. Vidare nämner hon dock att dessa förutsättningar varierar mellan avdelningar och att vissa arbetslag av olika skäl har svårare att få ut tid till individuell planering och avdelningsplanering. Som arena för gemensam reflektion nämner hon personalmöten, även kallade APT (Arbetsplatsträffar) där personalen får möjlighet att diskutera frågor i ett större sammanhang, med kollegor och rektorn.

Anki: ”Vi får ju alltid till våran planering, både den våran två timmar i veckan har vi på avdelningen och så har vi ju egen två timmar i veckan också /.../ en gång i månaden har vi ju APT”

7.2.6 Förskollärarnas uppfattningar om barngruppens storlek

Flertalet förskollärare i vår undersökning nämner barngruppens storlek som en påverkansfaktor på pedagogernas möjlighet att kunna bemöta alla barn utifrån individuella behov och förutsättningar.

I nedanstående citat beskriver både Alice och Ida utifrån sina förutsättningar, vad gäller antalet barn i nuvarande grupp, uppfattningar om det fördelaktiga i att kunna dela gruppen i mindre sammanhang. Ida beskriver att den nuvarande barngruppen består av färre barn än de grupper hon tidigare arbetat i och menar att det skapar goda förutsättningar att kunna kommunicera med alla barn och uppmärksamma deras olika behov. Ida uttrycker att barngruppens storlek även ses som fördelaktig för att kunna anpassa verksamheten efter varje barns individuella behov. Vad som inte framkommer i nedanstående citat, men som framgår i intervjun, är att Ida nämner en möjlig ökning av antalet barn i gruppen. Hon uttrycker en oro kring detta och menar att det kan medföra försämrade förutsättningar att kunna erbjuda varje individ det stöd som behövs.

Alice: ”alltså det som är bra där vi är nu, det är ju att vi är indelade i mindre sammanhang. Grupperna är i färre barn, den förutsättningen har ju inte alla, att kunna minska ner antal barn i gruppen. /.../ då delar vi den på ytterligare, precis så att, om vi ska gå ut att man har hälften av barnen och går ut”

Ida: ”jag tänker på den barngruppen vi har just nu så tycker jag ändå att vi har ganska bra förutsättningar /.../ vi har ganska bra förutsättningar för att kunna kommunicera med alla de nio barnen under dagen. Eh, och lära oss och förstå vilka behov just de nio barnen har så att vi kan anpassa efter dem. Så det upplever jag är bättre än jag jobbar i större, när jag jobbat i större barngrupper”

Anki uttrycker en liknande syn på de fördelar som finns med att dela barngruppen i mindre grupper. Hon talar även om vikten av att ha en fungerande organisation på avdelningen, så att sådana uppdelningar blir möjliga. Liksom Ida beskriver Anki att ju färre barn man har i gruppen, desto bättre förutsättningar finns för att hinna se och bemöta varje barn.

Anki: ”Sen är det inte alltid så lätt heller, för de, det är många barn och det händer mycket och sådär. /.../ Att man delar upp sig vid måltider åså får att få rätt stöd. Så det handlar väl också om organisation egentligen, hur man organiserar sig på avdelningen /.../ man får ju försöka skaffa sig förutsättningar, så gott det går. Men sen är de de här med tiden och man har många barn såklart /.../ Ja alltså rent spontant så är det ju såklart, det är alltid den där eviga... Att det är för många barn i grupper. Det är ju klart att ju färre barn i grupper desto mer tid får du ju till att verkligen hinna se”

Även Kim delar med sig av uppfattningar kring barngruppens storlek och hur den påverkar pedagogernas möjligheter att räkna till i det kommunikativa stödet och i samspel med barnen.

Kim: ”jag kan tycka att man inte alltid hinner lyssna färdig vad dem skall berätta och sådär att man inte alltid räcker till”

7.3 Sammanfattning av resultat

Analysen har delats upp i två huvudteman. Inom det första teman, kommunikation, tar vi inledningsvis upp respondenternas uppfattningar kring kommunikativt stöd. Variationer i förskollärarnas uppfattningar blir tydlig vad gäller det verbala språkets betydelse inom ramen för kommunikationsbegreppet. Samtliga respondenter lyfter erfarenheter om att arbeta med alternativa kommunikationssätt, såsom kroppsspråk, gester och mimik, samt bilder och tecken som stöd. I beskrivningskategorier som berör pedagogernas beskrivningar kring sin egen roll i förhållande till kommunikativt stöd framkommer uppfattningar kring vikten av närvarande och lyhörda pedagoger i mötet med barnen. Att som pedagog försöka förstå barnens uttryck verkar vara det centrala för samtliga i sin professionella roll. Två av respondenterna beskriver uttryckligen arbetssätt för att möjliggöra kommunikation barnen emellan, för att barnen även ska kunna förstå och samspela med varandra. Vi kan i samtliga intervjuer definiera uppfattningar som rör både den fysiska och den sociala miljön i form av olika konkreta exempel. Förskollärarna beskriver på olika sätt hur miljön görs tillgänglig för alla barns möjligheter att kommunicera. Tillgänglighet till olika sätt att kommunicera erbjuds i förskolans miljö, vilket kopplas till respondenternas uppfattningar kring inkluderingsbegreppet. Det andra temat i analysen handlar om pedagogernas förutsättningar för att kunna bemöta varje barns behov samt att kunna anpassa verksamheten utifrån alla barns förutsättningar. Förskollärarnas egen kunskap blir framträdande som en tillgång för att kunna stötta barns kommunikation. Även kollegiala diskussioner i arbetslag och med andra inom yrket beskrivs som en kunskaps- och inspirationskälla att inspireras och lära utav. God ledning från rektor samt stöd och samarbete med specialpedagoger beskrivs som givande och utvecklande. Tid för gemensamma diskussioner och reflektioner uppfattas som lärorika och flertalet respondenter uttrycker en önskan om mer tid för planering och reflektion. Barngruppens storlek beskrivs som en påverkansfaktor på pedagogernas möjlighet att erbjuda varje barn kommunikativt stöd utifrån individuella behov.

8 Diskussion

I denna avslutande del diskuterar vi resultatet av studien i ljuset av tidigare forskning samt i relation till den valda forskningsansatsen. Variationer av respondenternas uppfattningar ligger till grund för resultatredovisningen, vilken vi ämnar diskutera utifrån. Studiens centrala frågeställningar handlar om hur förskollärare beskriver sina arbetssätt för att öka inkludering med hjälp av kommunikation samt vilka förutsättningar de beskriver sig ha för att kunna stödja barn i behov av särskilt kommunikativt stöd. Vi strävar efter att besvara våra frågeställningar kopplade till studiens problem och syfte genom att belysa dem utifrån tidigare forskning samt i relation till förskollärares yrkesutövning. Avslutningsvis ger vi förslag på möjlig vidare forskning.

8.1 Resultat kopplat till tidigare forskning

Samtliga respondenter framhäver vikten av att med kommunikationens hjälp försöka förstå barnens uttryck och intentioner samt stötta dem i att kunna förmedla sig. Palla (2011) beskriver skapandet av en social och kommunikativ gemenskap som en del av pedagogens uppdrag för att främja barns känsla av grupptillhörighet. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) lyfter barns rättighet att uttrycka sina åsikter och tankar. Respondenterna i vår studie uttrycker liknande uppfattningar vad kring pedagogers ansvar att så långt det är möjligt förstå barnen när de kommunicerar, oavsett vilket kommunikationssätt barnen använder. Bouchard m.fl (2010) beskriver bland annat turtagning och kunna följa barns initiativ som grunder i kommunikation, samt talar om att bredda barns vokabulär genom att variera benämningar av ord i samtalen med barnen.

Förutom det verbala språket framkommer i vår analys även uppfattningar kring andra sätt att kommunicera med och förstå barnen. Pedagogens roll i att tolka barns kroppsspråk, gester, mimik återkommer i respondenternas beskrivningar av att förstå barn och stötta dem i att kunna förmedla sig. Även alternativa kommunikativa hjälpmedel benämns, om än i varierande grad. De kommunikationshjälpmedel som tydligast framträder i intervjuerna är bildstöd och tecken som stöd. Det framgår att flertalet av förskollärarna uppfattar dessa verktyg som stöttande för barns förmåga att förmedla sig till pedagogerna. Två av respondenterna beskriver dessutom uttryckligen vikten av att barnen ska kunna kommunicera med varandra. Därför måste kommunikation som är utformat för en enskild individ göras tillgänglig för hela gruppen, beskriver en respondent. Olsson (2016) belyser komplexiteten i lärares yrkesroll, särskilt vad gäller att kunna förstå barnen och stötta dem i att kunna förmedla känslor och andra uttryck. Vidare talar Olsson (2016) om vikten av att lärarna är närvarande i alla möten med barn. En av respondenterna nämner uttryckligen att lyhördhet och närvaro i mötet med barnen är en central aspekt av pedagogens yrkesroll. Detta också för att pedagogerna ska kunna förstå barnen, samt stötta dem i att förstå varandra barnen emellan.

Vidare resonerar respondenten kring vikten av att bygga upp trygghet genom att erbjuda stöttning i kommunikation, så att barnen ska våga uttrycka sig. En respondent talar om hur man kan skapa trygghet med hjälp av att visualisera dagsrutinerna genom bildstöd, så att barnen erbjuds tydlighet över hur dagen ser ut, så att de vet vad som förväntas av dem. Att rutiner och vanor skapar trygghet för alla barn är något som framkommer i resultatdelen av Olssons (2016) avhandling. Rutiner medför att barn känner igen sig och vet vad som ska hända, menar Olsson (2016). Hon lyfter särskilt att rutinfrågor, som barnen känner sig trygga med att besvara, kan bidra till att barn vågar uttrycka sig i grupp. I Olssons (2016) studie går det att läsa om lärare som hade uppmärksammat barn i behov av stöd i kommunikation. Genom att läraren erbjöd barnet ett samtalsämne som denne uppmärksammat att barnet visat

intresse för, fungerade det som ett stöd i barnets kommunikation med sina jämnåriga. Likt Olsson (2016) lyfter en av våra respondenter att förskollärarens erbjudande av samtalsämnen kan vara stöttande för barns förmåga att förmedla sig i grupp. En bild kan bidra till inspiration för gemensamma samtalsämnen, beskriver respondenten. Dessutom talar hon om att en sådan bild underlättar för alla barn att kunna delta, vilket hon kopplar till möjlig ökad inkludering.

Olsson (2016) skriver om delaktighet, vilket vi definierar som en del av inkluderingsbegreppet, och beskriver barns möjligheter att påverka verksamhetens rutiner. På liknande sätt talar en av respondenterna i vår studie om att barn görs delaktiga genom att de inom vissa ramar ges möjlighet att påverka strukturen i förskolans rutiner. Huruvida barn upplever sig själva som delaktiga i verksamheten undersöks av Sheridan och Pramling Samuelsson (2001). Med hjälp av den studien kan vi närma oss barns perspektiv på hur delaktighet uppfattas av barnen själva. Barnen i den studien uttrycker att de får vara med och bestämma inom ramar som satts upp av pedagogerna. På samma vis beskriver respondenten i vår studie att hennes uppfattning är att barn görs delaktiga inom ramar uppbyggda av pedagogerna. I vår definition av begreppet delaktighet, som skrevs fram i bakgrundsavsnittet för vår undersökning, beskrevs delaktighet som den sociala aspekten av inkludering. Respondenterna i vår studie uttrycker uppfattningar kring inkluderingsbegreppet och samtliga talar i någon form om gruppen som tillgång för ökad inkludering. Variationer kan dock urskiljas i deras sätt att definiera inkludering i förskolan.

Uppfattningar kring huruvida stöd utformat för enskilda barn alltid bör göras tillgänglig för hela gruppen varierar. I vissa fall beskrivs stöd som individuellt och riktat till en särskild individ eftersom behovet att erbjuda detta stöd till hela gruppen inte ansetts behövas för ökad inkludering. Samma respondent lyfter snarare delaktighetsaspekter av inkluderingsbegreppet. En annan uppfattning kring inkludering som framkommer i analysen är att anpassningar utifrån olika behov ska involvera hela gruppen, snarare än att bara erbjudas till enskilda individer. Detta, menar vi, kan kopplas till det dilemmaperspektiv som beskrivs i bakgrundsavsnittet. Särskilt tydligt framkommer det i ett citat vi återigen väljer att skriva ut; *“Men här finns det ett behov och göra det för ett enskilt barn eller är det hela gruppen?”* Respondenten bakom citatet resonerar med sig själv kring särskilt stöd och om det ska implementeras i hela barngruppen. Precis som Nilholm (2007) beskriver dilemmat och komplexitet i att tillgodose individuella behov och samtidigt bidra till inkludering av barn i behov av särskilt stöd, kan variationen i respondenternas uppfattningar härledas till detta perspektiv. Nilholm (2007) menar, som tidigare nämnts, att dilemmaperspektivet ställer krav på pedagogerna att inte låsa sig fast vid metoder, arbetssätt och anpassningar. Pedagogerna bör, utifrån detta perspektiv, kontinuerligt reflektera över hur verksamheten anpassas till individerna i barngruppen och vilka konsekvenser dessa anpassningar kan medföra.

Reflektioner kring hur verksamheten anpassas görs utifrån förskollärarnas egen kunskap, men också i diskussioner kollegor emellan. Det framkommer i den delen av analysen där respondenternas uppfattningar kring vilka förutsättningar de anser sig ha för att kunna bemöta varje barns behov. Den egna kunskapen beskrivs av flertalet respondenter som en förutsättning att tillgå i arbetet med att kunna erbjuda kommunikativt stöd. Det kollegiala samarbetet och en gemensam strävan mot målen i förskolan framträder i artikeln av Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan och Hellman (2016) som framgångsfaktorer för att kunna stötta barns lärande och utveckling. I Olssons (2016) resultatdel framkommer att respondenterna i den studien tidigare upplevde ett lågt inflytande och förfogande över vad som ska prioriteras inom ramen för planeringstid. Flera lärare menade att det fanns tid som hade kunnat avsättas för kollegial diskussion och att den tiden som lades på cirkelsamtalen,

initierade av Olsson för studien, var väl investerad tid. Detta eftersom att de efter studien genomförande uttryckte att de kände större tilltro till sin egen förmåga och sin kunskap.

I vår analys framkommer förskollärares uppfattningar kring kollegial diskussion. Flertalet respondenter talar om styrkan i att ha kollegor att diskutera med, för att på så vis stärkas i sin egen yrkesroll, utmana varandra, utvecklas tillsammans samt bidra till att hålla kunskap levande i sin professionella roll. Inom ramen för de uppfattningar som flera av intervjupersonerna ger uttryck för, krävs tid som är avsatt för både självreflektion och reflektion tillsammans med kollegor. I sådan kollegial diskussion ingår även samtal och stöd från rektorn. Ett par av respondenterna framhåller en positiv syn på återkommande stöd från rektorn, i form av vägledande samtal och utvecklande diskussioner. Att rektorn möjliggör för förskollärarnas kunskapsutveckling, visar sitt engagemang för verksamheten och är lyhörd för arbetslagets behov av organisatoriska aspekter, ses av flertalet respondenter som en förutsättning för att kunna genomföra sitt komplexa uppdrag. I Lindqvists och Nilholms (2013) studie, som nämns under rubriken tidigare forskning, framgår att rektorer i förskolan sätter större tilltro till den ordinarie personalen, än till stödfunktioner som specialpedagoger och speciallärare. Detta jämförs med rektorer i skolan, som i högre utsträckning ansåg att det är specialpedagogen eller specialläraren som ansvarar för undervisning riktad mot barn i behov av särskilt stöd. Liknande resultat går att urskilja i vår analys, då samtliga respondenter framhåller sin egen och kollegornas kompetens i första hand, kring intervjufrågor som rör deras förutsättningar. Dock framgår i samtliga intervjuer att samarbetet med specialpedagoger fungerar bra, även om respondenterna ger uttryck för att det största ansvaret att bemöta alla barn ligger på dem själva.

Vad som nämns som särskilt givande i samarbetet med specialpedagoger är möjligheten att kontakta dem vid behov, få inspiration till arbetssätt och metoder, erbjudas tillgång till material samt stöd i kontakt med vårdnadshavare. En respondent uttrycker att kontinuerlig kontakt upprätthålls i form av återkommande reflektionsgrupper, där specialpedagog ingår. På liknande vis menar Palla (2011) att kontinuerlig reflektion tillsammans med specialpedagog kan öppna upp för nya perspektiv. I den Pallas (2011) studie framkommer att en förskollärare uttryckt oro kring ett barns beteende och samtidigt placerat problemet hos barnet, vilket Nilholm (2007) skulle kunna kategorisera som att förskolläraren utgick ifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Genom att förskollärarna i Pallas (2011) undersökning fick möjlighet att ta del av specialpedagogens kompetens kunde andra perspektiv erbjudas. Respondenten i vår undersökning, som har kontinuerlig kontakt med specialpedagog, beskriver denna kontakt som utvecklande då utrymme finns att diskutera olika dilemmafrågor. Med specialpedagogens bidrag kan fler perspektiv bli synliga, tolkar vi det som utifrån respondentens uppfattningar kring denna kontinuerliga kontakt. I Olssons (2016) avhandling, vilken rör både förskolan och skolans verksamheter, framkommer att lärare i den studien inte anser sig ha erbjudits stöd i samma utsträckning, vilket dessa lärare uttrycker missnöje kring. Förutsättningar för att kunna upprätthålla ett samarbete med specialpedagoger verkar alltså utifrån både vår och Olssons (2016) studie vara av vikt i arbetet med att kunna bemöta alla barns olika behov.

Fyra av respondenterna resonerar kring barngruppens storlek som påverkansfaktor på förskollärares förutsättningar att erbjuda varje barn det stöd de har rätt till. De två respondenter som arbetar i en mindre barngrupp uttrycker att de har goda förutsättningar att kunna kommunicera och förstå vilka behov varje barn ger uttryck för, samt kunna anpassa verksamheten efter dem. Respondenten jämför med tidigare erfarenheter, då hon arbetat i större barngrupper, och menar att förutsättningarna inte var lika goda då. Liknande samband

kan urskiljas i studien av Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010). Författarna till artikeln kan se ett samband mellan barngruppens storlek och pedagogernas förutsättningar att kunna identifiera vilka resurser som saknas och bör tillhandahållas, för att varje barn i behov av särskilt stöd ska erbjudas detta. Att dessa resurser tillhandahållits har rektorn möjliggjort, i kombination med kompetensutveckling och utökat stöd från specialpedagog. När pedagogerna anser sig ha fått rätt resurser så hade de haft möjlighet att lägga mer fokus på att anpassa verksamhetens miljö utifrån barngruppens olika behov, enligt Sandberg m.fl. (2010).

I kontrast till respondenterna som arbetar i mindre barngrupper beskriver en förskollärare, som arbetar i större grupp, svårigheter i att hinna se varje barn. Två respondenter uttrycker uppfattningar kring barngruppens storlek och dess påverkan på förutsättningar att räkna till som pedagog i kommunikativa möten med alla barn. I enlighet med Olssons (2016) undersökning handlar en stor del av rollen som lärare att hinna se varje barn för att kunna skapa goda relationer, vilket även respondenterna i vår studie framhåller. Olsson (2016) pekar på risken med för stora barngrupper i förhållande till låg personaltäthet och menar att förutsättningar måste finnas för att kunna stötta alla barn utifrån deras individuella behov. De stora barngrupperna kan leda till att alla barn inte får samma uppmärksamhet och således inte sina behov tillgodosedda, skriver Olsson (2016). Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan och Hellman (2016) hävdar dock att barngruppens storlek kanske inte är den faktor som påverkar mest. De nämner precis som Olsson (2016) att personaltäthet också är en faktor som bör vägas in. Lindqvist och Nilholm (2013) utgår ifrån rektorers uppfattningar kring vilka faktorer som har störst påverkan på lärares förutsättningar att kunna stötta alla barn i behov av stöd. Enligt den undersökningen framkommer det att rektorer värderar pedagogers kompetens högre i tal om framgångsfaktorer, än att barnen ska ingå i mindre sammanhang. Vidare resonerar Pramling Samuelsson m.fl. (2016) kring om det kan vara stigande krav på förskollärares professionalitet och deras aktiva del i barns lärande som bidrar mest till att pedagoger känner sig otillräckliga, snarare än barngruppens storlek. Däremot skriver författarna att det kan anses fördelaktigt att kunna erbjuda barnen att ingå i mindre sammanhang. Detta nämner också två respondenter explicit i vår undersökning. I deras beskrivningar av sina uppfattningar kring att dela barngruppen i mindre grupper, uttrycker de detta som en organisatorisk fråga. De respondenter som upplever att de har förutsättningar att dela gruppen menar att detta hjälper till i pedagogernas strävan att kunna ge rätt stöd till alla barn.

8.2 Resultat i relation till förskollärares yrkesutövning

I studiens resultat framgår, menar vi, utifrån respondenternas uppfattningar, att deras egen kunskap som grund för den professionella ledarrollen, är den förutsättning som tydligast framstår som betydelsefull tillgång i inkluderingsarbetet gällande kommunikativt stöd. Detta går i linje med läroplanens skrivningar om vikten av att utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, detta både vad gäller innehåll och arbetssätt (Skolverket, 2018, s. 10). Förutom förskollärarnas egen kunskap beskrivs även uppfattningar kring värdet av att specialpedagogers kompetens som tillgång. I skollagen (SFS 2010:800) och i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) framgår att utbildningen ska vara likvärdig för alla barn. Precis som nämndes i inledningen framgår även i FN:s konvention om barns rättigheter (SFS 2018:1197 artikel 23) att alla barn har rätt till utbildning och att tillhandahållas förutsättningar för individuell utveckling. Barn ska erbjudas hjälp att aktivt delta i samhället, utifrån sina förutsättningar. En av respondenterna i vår studie framhåller vikten av att stötta barns kommunikation för att öka deras chanser att göras delaktiga och

fungera i grupper och i samhället. Som respondenten uttrycker det: *“Vi formar ju morgondagens medarbetare och medmänniskor”*. Med det citatet som bakgrund kommer vi osökt in på social hållbar utveckling. Det fokus, vi i denna studie har, på inkluderingsbegreppet kan också härledas till hållbarhetsaspekten av respondentens utsaga. Som Siraj-Blatchford, Smith & Pramling Samuelsson (2010), skriver ska hållbara samhällen vara rättvisa och inkluderande, vilket ska innefatta medkänsla och respekt för olikheter. Bland annat beskrivs delaktighetsbegreppet som en aspekt av vikt för att kunna sträva mot ett sådant samhälle. Delaktighet är något som samtliga respondenter i vår studie resonerar kring och uttrycker vikten av, detta för att barnen ska kunna göra sig förstådda och få inflytande i förskolan och i samhället i stort. Barns behov och intressen ska ligga till grund för verksamhetens utformning av miljö och planering för utbildning (Skolverket, 2018, s. 16). Därför har inkluderingsbegreppet och således delaktighetsbegreppet fått en central plats i vår studie.

För att handskas med olika dilemman i yrket som förskollärare, måste man kontinuerligt reflektera över och göra nya eller förändrade anpassningar av verksamheten, utifrån den barngrupp man har i dagsläget. Detta går i linje med Nilholms (2007) beskrivningar av dilemmaperspektivet, vilket handlar om komplexiteten i att kunna bemöta alla barn utifrån deras olika behov och förutsättningar. Alla barn är olika, därför krävs att arbetet med anpassningar hålls levande, så att alla barn kan tillgodogöra sig utbildningen, vara delaktiga i utformningen av den samt inkluderas i gruppen, resonerar vi.

I Skolinspektionens (2017) rapport framgår att majoriteten av förskolorna som granskades inte har tillräckligt väl utvecklade arbetssätt för att kunna uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd samt erbjuda alternativa kommunikationssätt som bilder och tecken. Samtliga respondenter i vår studie har kännedom om att dessa hjälpmedel för kommunikation finns. Vi ser en variation i förskollärarnas uppfattningar kring olika arbetssätt för att implementera och arbeta med sådana hjälpmedel. Enligt vår tolkning av analysen behövs ökad kunskap om vilka arbetssätt och metoder som finns att tillgå för att stötta kommunikation. Respondenterna beskriver sina uppfattningar kring kommunikativt stöd, sin egen roll och sina förutsättningar. Vi tolkar utifrån resultatet av denna studie, att samtliga aspekter är av lika stor vikt och att de kompletterar och bör samspela med varandra. Om varje förskola ska kunna utveckla arbetssätt för att erbjuda varje barn en likvärdig utbildning, tror vi att mer fortbildning eller andra kompetensutvecklande inslag för personalen i förskolan krävs. Dessutom behövs förutsättningar för att kunna utveckla arbetssätt med syfte att stötta alla barn kommunikativt. Här har rektorn en central roll i hur tid och resurser prioriteras. God ledning från rektorn framhålls av flertalet respondenter i denna studie som en bidragande faktor för att kunna utföra sitt uppdrag. Tid för kollegial diskussion och reflektion tillsammans med andra inom yrket, som andra pedagoger, övrig personal på förskolan, rektorer och specialpedagoger, beskrivs av respondenterna som viktiga resurser för att gemensamt hålla kunskapsutveckling levande. Tillgång till olika perspektiv och kunskaper, tror vi kan gynna verksamheterna såväl pedagoger som barn. Ökad förståelse för och kunskap om olika arbetssätt, metoder och verktyg för att kunna erbjuda alla barns stöd i kommunikation, tror vi kan bidra till en mer likvärdig förskola för alla. Detta även för att kunna säkerställa att utbildningen för alla barn vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

8.3 Förslag på vidare forskning

Vår förhoppning med denna studie har varit att belysa förskollärares komplexa uppdrag vad gäller arbetssätt för att kunna bemöta barns olikheter och samtidigt säkerställa att alla inkluderas och görs delaktiga i gruppen. Detta har vi gjort med stöd i forskning som främst

återfunnits inom det specialpedagogiska forskningsfältet. Nilholm och Göransson (2015) nämner i en forskningsöversikt att de uppfattar en brist på kvalitativa studier som berör inkludering i förskola och skola. Främst saknar författarna interventionsstudier/aktionsforskningsstudier på ämnet. Förslag på vidare forskning kan vara att närma sig innehållet i och försöka besvara våra frågeställningar med hjälp av andra metoder, som till exempel genom ett utvecklingsarbete och med aktionsforskning som ansats. Nilholm och Göransson (2015) uttrycker även att oklarheter finns kring hur det grundläggande begreppet inkludering definieras av olika forskare. Författarna menar att gemensamma definitioner av detta centrala begrepp är viktig inom forskningsområdet. Detta för att skapa enighet kring hur begreppet ska förstås. Vår definition av begreppet inkludering grundar sig i Nilholms (2007) beskrivningar av det, kopplade till dilemmaperspektivet inom specialpedagogisk forskning. Det är värt att nämna att vår definition inte är definitiv, eftersom forskare alltså tolkar och skriver fram det på olika sätt. Vi har heller ingen klar definition av begreppet kommunikativt stöd. Vi ville på något sätt kunna avgränsa definitionen av barn i behov av särskilt stöd genom att fokusera på den kommunikativa delen av stödet. Därav tillkom begreppet kommunikativt stöd vilket blev centralt i vår undersökning. Ämnen som har fokus på alternativa kommunikationssätt och arbetsmetoder för kommunikativt stöd kan alltså också ges som förslag på stoff till vidare forskning.

I sökandet efter vetenskapliga artiklar och avhandlingar som berör ämnesområden kopplade till denna studie har vi upplevt en brist på forskning som rör förskolans fysiska miljö i förhållande till kommunikativt stöd. Vidare forskning på detta tror vi kan bidra med ökade kunskaper kring hur förskolans fysiska miljö kan utformas och anpassas för alla barns möjlighet att kommunicera och inkluderas i gruppen.

9 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2014). Specialpedagogik i en skola för alla - att arbeta med elever. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärande*. (s.379–394). Stockholm: Natur & Kultur.
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0 - att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (s. 23–43). Lund: Studentlitteratur
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., ... & Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' use of Language-Support Practices with 4-year-old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379. Tillgänglig: <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/content/pdf/10.1007/s10643-009-0355-7.pdf>
- Eriksson, A. (2014). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (s. 215–230). Lund: Studentlitteratur
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer, I G. Ahrne, P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34–54). Stockholm: Liber
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2-3), 1-50. Tillgänglig: <http://www.tomaskrokmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013) Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95–110, DOI: 10.1080/13603116.2011.580466. Tillgänglig: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/13603116.2011.580466>
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. (s. 32–43). Stockholm: Liber
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. (s. 144–156). Stockholm: Liber
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 244, s. 335–348, DOI: 10.1080/07294360500284706
Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360500284706>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2. uppl. Malmö: Liber.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2015). Forskningen om inkludering. En SMART översikt: Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Tillgänglig: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25be5/1555424869045/Tre-forskningsoversikter-specialpedagogik-inkludering_VR_2015.pdf

Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. (Doktorsavhandling från Specialpedagogiska institutionen). Malmö: Holmbergs.
Tillgänglig: <https://www.avhandlingar.se/avhandling/fcecf94d7a/>

Olsson, H. och Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Doctoral Dissertation, Malmö Studies in Educational Sciences, No. 63). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12151/Linda_Palla_diss.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., & Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 444-460. Tillgänglig: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/1476718X14559233>

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220–234). Stockholm: Liber

Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43–57.
Tillgänglig: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8044035a-51f9-444a-8a67-596afa7ba72b%40sdc-v-sessmgr02>

SFS 2018:1197. *Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of participation and influence in pre-school. A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. Tillgänglig:
<http://www.327matters.org/Docs/ESD%20Book%20Master.pdf>

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Rapport Tillgänglig:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod-2017.pdf>

Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–31). Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilaga 1 – Informationsbrev till rektorerna

Hej!

Vi är tre studenter som läser till förskollärare på Göteborgs Universitet och nu är det dags för oss att skriva vårt examensarbete. Vi vänder oss till dig som rektor för att få tillåtelse att genomföra vår studie på någon av dina förskolor. Med detta mail ber vi även om din hjälp att finna förskollärare att intervjua. I första hand önskar vi komma i kontakt med förskollärare som arbetar med barn i åldern 3–6 år.

Syftet med studien är att öka kunskapen om förskollärares uppfattningar kring kommunikativt stöd för ökad inkludering, samt vilka förutsättningar förskollärare anser sig behöva. Med inkludering menar vi, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, hur verksamheten kan anpassas utifrån individens olika förutsättningar och behov. Vi vill även ta reda på vilka förutsättningar förskollärare anser sig behöva för att kunna erbjuda en verksamhet som inkluderar alla barn.

Som metod har vi valt att intervjua fem stycken förskollärare kring deras uppfattningar om, erfarenheter av och förutsättningar för att stötta alla barns kommunikativa utveckling, med särskild beaktning på inkludering.

Vi planerar att genomföra alla intervjuer under vecka 15 (6-9 april), alternativt vecka 16 (14–17 april). Förskollärarna väljer datum och tid som passar dem och verksamheten bäst. Intervjun beräknas ta cirka 30 minuter att genomföra. Med anledning av Covid-19 och den situationen som råder planerar vi att genomföra intervjuerna digitalt.

Vår fråga till dig som rektor är: Kan du hjälpa oss att komma i kontakt med förskollärare att intervjua? *Utförlig information och samtyckesblankett kommer att skickas ut till de förskollärare som är intresserade att ställa upp på en intervju.*

Vi som ska göra denna studie heter Emelie Andersson, Hannah Bergsman och Jenny Karlsson. Med hopp om samarbete tackar vi för att du läst detta mail!

Mail- och telefonkontakt sker i första hand via Jenny Karlsson.

Bilaga 2 – Informationsbrev till förskollärare



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till berörda respondenter:

Hej!

Vi är tre studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen ska vi göra ett examensarbete. Vår forskning ska bygga på en kvalitativ studie med intervjuer som datainsamlingsmetod.

Med anledning av Covid-19 och den situationen som råder idag planerar vi att genomföra intervjuerna digitalt. Vi vill med detta brev be dig som förskollärare om tillåtelse att spela in intervjun, för att underlätta vår framtida transkribering och analys.

Information om studien

Studiens syfte är att undersöka förskollärares beskrivningar av den kommunikativa miljön i verksamheten. Vi är intresserade av att ta reda på era uppfattningar om kommunikativt stöd i förhållande till barns ökade möjligheter till inkludering, samt vilka förutsättningar ni anser er behöva. Detta ämnar vi undersöka utifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver förskollärare sitt arbetssätt för att öka inkludering med hjälp av kommunikation?
- Vilka förutsättningar beskriver förskollärare att de har för att kunna stödja barn i behov av särskilt kommunikativt stöd?

Förfrågan om deltagande

Din medverkan i studien innebär att en av oss studenter intervjuar dig via ett digitalt forum som heter "Zoom". Intervjun beräknas ta max 30 minuter, men räkna med ytterligare 15 minuter så att du hinner ladda ner Zoom till datorn innan.

För att börja använda tjänsten Zoom gör du på följande sätt:

1. Länk till att ladda ner Zoom: <https://support.zoom.us/hc/en-us/categories/200101697>
2. Klicka på 'Getting started on windows and mac' och installera programmet till datorn.
3. Kontrollera att kamera och mikrofon fungerar.

Konfidentialitet

Alla uppgifter kring dina svar behandlas konfidentiellt. Detta innebär att varken förskolans eller ditt namn kommer att nämnas i arbetet eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel, undersökningen genomförs i, skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av intervjuerna sker med våra egna verktyg, och vi förbinder oss att behandla materialet från intervjun på ett etiskt försvarbart sätt och endast använda materialet i den aktuella studien.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att ni ger ert skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta din medverkan kontaktar du oss studenter, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte delta i studien, eller att avbryta din medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser.

Datum och tid för intervju

Vi planerar att genomföra alla intervjuer under vecka 15 (6–9 april) alternativt vecka 16 (14–17 april). Vi önskar att ni respondenter väljer datum och tid som passar er och er verksamhet bäst, inom ramen för dessa veckor.

När du tagit del av denna information, bestämt dig för att medverka och valt ut datum och tid som passar dig, vänligen skicka ett mail till gusk****@student.gu.se. Uppge: Önskemål om datum och tid för intervju, samt vilken mailadress du vill att vi skickar Zoom-inbjudan till. Vi återkommer därefter för att bekräfta datum och tid för intervju. (Om ert önskemål skulle krocka med en annan respondents så hör vi av oss och kommer överens om en annan tid som passar).

Samtycke

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i intervju samt ger er rätt att använda materialet i er studie. Jag samtycker även till att intervjun spelas in med ljud och bild.

Dagens datum.....

Förskollärarens namn.....

Förskollärarens underskrift.....

*Skriv ut detta brev, signera och fota eller scanna. Bifoga sedan i ett mail till oss senast en dag innan intervjun, tack! Mailadress: gus****@student.gu.se*

Har ni några frågor så tveka inte att kontakta oss!

Med vänliga hälsningar Emelie Andersson, Hannah Bergsman och Jenny Karlsson

Bilaga 3 – Intervjufrågor

Frågor utifrån tema ‘arbetssätt för att öka inkludering med hjälp av kommunikation:

1. Hur tolkar du begreppet ‘kommunikativt stöd’?
2. Hur arbetar ni praktiskt i verksamheten för att stötta barns kommunikation och på vilket sätt tror du att kommunikation kan öka inkludering för alla barn?

Frågor utifrån tema ‘personalens förutsättningar för att kunna stötta alla barns kommunikativa utveckling och inkludering’:

3. Vilka förutsättningar upplever du att ni har för att kunna stötta alla barns utveckling i språk och kommunikation, utifrån deras individuella behov och förutsättningar?
4. Vilka förutsättningar önskar du att ni hade/känner du att ni saknar i verksamheten för att kunna inkludera alla barn med hjälp av kommunikativt stöd?
5. Hur uppfattar du samarbetet med andra yrkesgrupper?